Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470387
Centre d'intérêt: 220

Guillemet, Patrick.

Etre étudiant adulte à l'université : treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent / [rédaction, Patrick Guillemet]. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Service de pédagogie universitaire, 1982.
67 p. ; 28 cm.

Descripteur(s): *Etudiant adulte *Caractéristiques de l'étudiant *Attitude de l'étudiant *Milieu scolaire *Besoins de l'étudiant *Cheminement scolaire *Formation *Education des adultes *Universitaire (Niveau)

Le volume présente les résultats d'une enquête visant à connaître comment les étudiants adultes vivent leur expérience de retour aux études dans le cadre d'une université. Les points abordés portent sur: la façon dont l'inscription à l'université s'intègre dans le cheminement professionnel des adultes; les besoins et les attentes des adultes à l'égard de l'université; le type de formation qu'ils recherchent; leur attitude à l'égard du type d'enseignement qui leur est donné et de l'environnement universitaire.

L'enquête a été menée auprès d'étudiants de l'Université du Québec à Montréal. Au total, dix étudiants-adultes ont été rencontrés lors d'entrevues. De plus, trois mémoires de synthèse rédigés par d autres étudiants de l'UQAM ont été pris en considération. Le volume consiste pour l'essentiel en un montage, autour de quelques thèmes, des témoignages des étudiants; aucune conclusion n'est formulée.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470387

ETRE ETUDIANT ADULTE A L'UNIVERSITE

« Treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent »

Service de pédagogie universitaire ■ Université du Québec à Montréal

EDUQ 8470387

ÊTRE ÉTUDIANT ADULTE À L'UNIVERSITÉ

TREIZE ADULTES INSCRITS À L'UQAM TÉMOIGNENT

ÊTRE ÉTUDIANT ADULTE À L'UNIVERSITÉ

■Treize adultes inscrits à l'UQAM témoignent■

Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale "A", Montréal,
Québec, H3C 3P8
1982

EQUIPE DE CONCEPTION

DIRECTION	Roland Brunet
COORDINATION	Réal Larochelle
INTERVIEW	Lyne Kurtzman
REDACTION	Patrick Guillemet
PHOTOGRAPHE	Michel Caron
GRAPHISME DE LA PAGE COUVERTURE	Jean Aubé

Ce document a été préparé avec la participation du service de la production de la Télé-université.

© Université du Québec à Montréal, 1982

Université du Québec à Montréal

REMERCIEMENTS

Ce document a été rédigé d'après;

. dix entrevues conçues par messieurs Roland Brunet, Robert Favreau et madame Lyne Kurtzman, et conduites auprès d'étudiants par cette dernière,

. dix monographies mises en forme et rédigées par madame Lyne Kurtzman,

. et trois mémoires de synthèse rédigés par des étudiants et rendus accessibles avec leur consentement par madame Andrée Landreville du département des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Ce document doit beaucoup, et certainement l'essentiel, aux étudiants dont il reproduit les témoignages. Leur disponibilité a été totale. C'est à eux d'abord que vont nos remerciements. Ils vont ensuite à la Télé-université qui nous a fourni une aide professionnelle et financière déterminante et enfin à tous ceux qui à l'UQAM nous ont de diverses façons, fourni leur concours.

PREFACE

Même si ces hommes et ces femmes qui fréquentent nos universités ont des yeux pour voir et des oreilles pour entendre, rarement dans nos institutions leur a-t-on demandé de s'exprimer sur ce qu'ils viennent y faire. Travailleurs, travailleuses déjà fortement engagés dans un projet d'existence, ils sont pourtant dans le champ clos de la culture scolaire, où professeurs et jeunes étudiants évoluent comme dans leur milieu d'appartenance, les seuls véritables témoins de l'extérieur. Comment vivent-ils leur expérience de retour aux études? Le Service de pédagogie universitaire a posé cette question à dix étudiants adultes inscrits à l'UQAM et choisis dans divers secteurs, dans des programmes où il avait déjà établi des contacts. Les entrevues en profondeur menées auprès de chacun des étudiants concernés ont fourni dans un premier temps les matériaux nécessaires à la rédaction de dix monographies de cheminement scolaire. Les témoignages qui constituent pour l'essentiel la matière des pages qui vont suivre sont extraits de ces monographies.

Le fait que le Service de pédagogie universitaire prenne l'initiative de publier un document comme celui-ci au moment où il convie l'ensemble des professeurs à participer à sa recherche-action sur les conditions d'apprentissage des adultes n'a rien évidemment de fortuit. Il met en relief que les voies par lesquelles une telle entreprise devra être conduite passent par la reconnaissance pleine et entière pour chaque adulte, de son identité.

Roland Brunet, directeur
Service de pédagogie
universitaire

TABLE DES MATIERES

A. Les ressources des étudiants adultes

1. L'entrée à l'Université: sa signification pour l'adulte — p. 1
2. La pratique professionnelle: des ressources à utiliser — p. 10
3. La portée des apprentissages: une expérience en devenir — p. 14

B. Des praticiens à former

1. La valeur des théories: éclairer le réel et le mettre en relief — p. 19
2. La formation pratique: proposer des modèles d'action et en faire l'expérimentation contrôlée — p. 26
3. La portée des acquisitions universitaires: la responsabilité et l'autonomie de l'adulte — p. 33

C. La pratique de l'enseignement aux adultes

1. Le langage utilisé: de la simplicité avant toute chose — p. 41
2. Le travail en équipe: des conditions à respecter — p. 44
3. Les besoins des étudiants adultes: comment en tenir compte — p. 48
4. La relation professeur-adultes: un encadrement à assurer — p. 55
5. Les travaux universitaires: rendre claires les exigences et initier à la méthode — p. 63
6. L'environnement administratif: une éducation permanente à bâtir — p. 65

BREVE PRESENTATION DE CEUX ET CELLES QUI NOUS ONT FOURNI LEURS TEMOIGNAGES.

REAL BARRETTE est professeur de cuisine à la Commission scolaire régionale Lanaudière. Après avoir appris son art à l'Ecole des métiers commerciaux de Montréal, il travaille dans divers restaurants de la région montréalaise pour devenir sous-chef de cuisine. Mais en raison des conditions de travail pénibles propre à ce métier, il décide de se lancer dans l'enseignement. Il s'inscrit d'abord au certificat d'études psycho-pédagogiques et poursuit ensuite sa formation dans le cadre du Baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM, parallèlement à son travail d'enseignant. Il s'implique davantage dans la vie de son école, devenant chef de groupe et prenant part aux travaux du comité d'élaboration de programme. Il entrevoit poursuivre ses études par un certificat en administration.

PAULINE BOISVERT est professeure au secteur commercial de l'Education des adultes à la CECM (sténo, dactylo, tenue de livres ...). Intéressée à la philosophie de l'éducation des adultes depuis ses débuts dans l'enseignement, elle se définit comme une intervenante et non comme une enseignante, en éducation des adultes. Elle pratique ce métier depuis maintenant 5 ans et a terminé au mois d'avril dernier à l'UQAM un certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire. Elle fait actuellement une maîtrise en sciences de l'éducation.

YVON BOUCHER a exercé pendant 10 ans le métier de journaliste dans la région de Valleyfield. En 1975, il obtient un poste d'intervenant psychosocial au CLSC Seigneurie de Beauharnois de la région et, pour répondre aux exigences nouvelles que lui pose cet autre métier, il s'inscrit au baccalauréat en psychosociologie des communications à l'UQAM. Entre temps, bénéficiant d'une mobilité plus grande à l'intérieur du CLSC, il pose sa candidature à un poste d'agent d'information, poste qu'il obtient et qu'il occupe encore maintenant.

MARIE-ANDREE BOURDEAU fait actuellement un certificat en gestion du personnel et relation de travail à l'UQAM. Depuis 1979, elle est technicienne en gestion du personnel au Centre des services sociaux à Longueuil. Une expérience diversifiée dans le domaine du secrétariat caractérise les années antécédentes de sa vie professionnelle.

ROLANDE COURCHESNE-VACHON enseigne à l'école primaire Jean XXIII de la Commission Scolaire Chomedey de Laval. Elle a débuté dans l'enseignement en 1961 et a été titulaire en première année pendant onze ans; elle est aujourd'hui titulaire d'une deuxième année. Elle a suivi dernièrement à l'UQAM le programme de perfectionnement des maîtres de français et depuis, elle travaille en tant qu'animatrice à l'implantation des nouveaux programmes de français dans les écoles de sa région.

LISE DENIS a complété au mois de mai 1980 une maîtrise en administration des affaires (MBA) à l'UQAM. Jusqu'à récemment elle était pigiste dans le secteur public et travaillait plus spécifiquement en éducation et en animation. Son entrée en 1975 au CSSMM comme consultante soulève une série de remises en question d'ordre professionnel qui la conduiront vers des études et un travail en administration. Actuellement, elle est directrice de la Société de développement coopératif de l'habitation (SDC-habitation).

JEAN-MARCEL DESORMEAUX enseigne la menuiserie et l'ébénisterie à l'Ecole des métiers de Montréal, où il s'adresse à des catégories "spéciales" d'étudiants (perturbés socio-affectifs graves et légers, étudiants présentant des troubles graves d'apprentissage, cas de protection, débiles légers, adolescents infirmes, etc.). Avant d'opter pour l'enseignement, il a travaillé, pendant 13 ans, comme rembourreur et fut contacté à ce titre par la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer où il fit ses débuts en tant que professeur. Il enseigne depuis maintenant 11 ans, et vient de terminer à l'UQAM un baccalauréat en

enseignement professionnel après y avoir suivi un diplôme en psychopédagogie.

LISE JEANRIE enseigne aux jeunes enfants depuis près de 20 ans. Elle est actuellement titulaire en troisième année à l'école primaire Marie-Anne de Montréal, une des écoles impliquées dans l'Opération Renouveau de la CECM (perfectionnement destiné aux professeurs travaillant en milieu défavorisé). Elle est inscrite au programme de perfectionnement des maîtres de français à l'UQAM.

VINCENT MAYER travaille au Canadien National depuis 1963. Il a occupé pendant 12 ans les fonctions de serre-freins et de chef de train, il est maintenant ingénieur de locomotive. Très impliqué au plan syndical, il est depuis le mois de mai dernier vice-président de la section syndicale de l'est du Canada au Canadien National. Il est présentement inscrit au certificat en gestion du personnel et relations de travail.

DONALD MILLAIRE enseigne depuis 7 ans la décoration intérieure aux secteurs de l'éducation des adultes des Commissions scolaires Bienville-Deux-Montagnes et des Mille Iles. Aussi, sur une base régulière, il effectue à son compte des contrats de décoration pour différents commerces. Il a fait dernièrement à l'UQAM un certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire. Donald est père d'une jeune enfant dont il s'occupe de trois à quatre jours par semaine à la maison.

GUY NOEL est ouvrier depuis l'âge de 17 ans chez Canwirco, une compagnie de fils magnétiques: il taille du diamant industriel. Depuis son entrée à l'usine, il milite activement dans le syndicat et y a occupé sur une période de 10 ans des postes importants de présidence et de vice-rpésidence. A temps partiel, le soir, il exerce un second métier d'éducateur dans un centre de délinquance, le Centre d'accueil Cité des Prairies. Aussi, il poursuit depuis l'automne 1978 à l'UQAM un baccalauréat en psychosociologie des communications.

LOUISE SOUTIERE occupe depuis deux ans le poste de directrice-adjointe à l'adaptation scolaire dans sa polyvalente. Elle a une longue expérience de l'enseignement: après un apprentissage d'une durée de quatre ans à l'Institut familial, elle commence à titre de titulaire d'une classe de 4ème année, puis s'oriente durant quatre ans vers l'enseignement ménager au niveau des 4ème et 9ème années. Après un temps d'arrêt pour la naissance de son premier enfant, elle se lance dans l'éducation à l'enfance inadaptée, s'inscrit à un programme de formation spécialisée pour être en mesure de s'adapter à ses nouveaux élèves, et d'y adapter ses cours. Cette expérience, d'une durée de quatre ans, débouche sur sa nouvelle orientation: l'enseignement en couture et cuisine au niveau du cours secondaire allégé, qui a été son occupation pendant une dizaine d'années.

Ses études ont toujours accompagné sa vie d'enseignante: diplôme d'éducation familiale et d'économie domestique poursuivi à l'Institut familial, qui lui donnait son brevet d'enseignement, cours à l'Ecole Normale Jacques Cartier, en vue de l'obtention du brevet B spécialisé en enfance inadaptée, Certificat d'animation de la vie étudiante à l'Université de Montréal, et enfin cours dans le cadre du baccalauréat en enseignement professionnel, pour l'obtention de ce dernier diplôme.

Elle s'est en outre impliquée activement dans son milieu, ayant été chef de groupe de son département durant trois ans, après avoir présidé pendant deux ans le club social de l'enseignement professionnel dans sa polyvalente, le tout en prenant en charge avec son mari l'animation de sessions de préparation au mariage.

MICHELINE TOUPIN est agente de développement dans un centre de rencontre pour femmes à la Commission scolaire Sault-St-Louis à Lachine. Auparavant secrétaire pour différentes compagnies et au Journal de Montréal, elle s'est tournée vers le travail social à la suite d'un baccalauréat en psychosociologie des communications à l'UQAM.

A

Les ressources des étudiants adultes

A. Les ressources des étudiants adultes

1. L'entrée à l'Université : sa signification pour l'adulte

L'inscription à un programme universitaire est pour l'adulte, la plupart du temps, un événement important, parce qu'elle représente pour lui un engagement personnel nouveau, ainsi qu'une modification de ses occupations coutumières. A la différence de l'étudiant qui vient chercher sa première formation à l'Université, et qui y consacre toutes ses énergies, l'adulte mobilise le plus souvent les siennes dans son occupation professionnelle et consacre à l'Université une importante partie de son temps libre.

Pour un bon nombre d'entre eux, il s'agit d'un retour à des études qu'ils abandonnèrent assez jeunes, la plupart du temps en raison des contraintes budgétaires et d'obligations familiales.

Vincent: *Je voulais continuer l'école, mais je n'ai pas pu le faire. Mon rêve était de devenir ingénieur en électronique, mais mon père, en 1959, est tombé subitement malade et j'ai dû prendre en charge la terre où j'ai été élevé. Je suis le plus jeune d'une famille de huit enfants. Pendant trois ans je me suis occupé de la terre familiale.*

Marie-Andrée: *En 1965, j'ai terminé un cours de sciences-lettres avec une option commerciale qui, déjà, me rendait apte au marché du travail. J'aurais aimé me diriger dans les lettres, mais à ce moment-là les budgets familiaux ne le permettaient pas. Je n'ai donc pas entrepris d'études universitaires.*

Guy: *Je n'ai pas pu terminer mon secondaire (cours général) parce que mes parents exigeaient que j'aille travailler. Je n'ai pas eu de choix à faire: je devais arrêter l'école, je devais aller travailler pour rapporter de l'argent à la maison.*

Pauline: *Adolescente, j'ai laissé l'école, après un*

un secondaire V en techniques commerciales, parce que j'avais des problèmes familiaux. Je suis la plus vieille d'une famille de sept enfants: ma mère avait 30 ans, moi 10 ans quand ma famille s'est disloquée. Mon père n'était presque jamais à la maison. Ma mère a passé la majeure partie de sa vie dans des hôpitaux. Etant la plus vieille, j'ai presque élevé les six autres enfants qui suivaient immédiatement derrière moi.

Mais le retour aux études peut aussi être inspiré par le désir d'investir dans un domaine vers lequel l'adulte n'avait pu primitivement se diriger, ceci s'observant surtout chez les femmes.

Micheline: *Au départ, ce que je voulais faire et ce que j'avais fait depuis ma deuxième année jusqu'à ma versification, c'était du théâtre. Mais, malheureusement, ma mère s'y est objectée: ça n'était pas un milieu pour moi, disait-elle, ça n'était pas un milieu pour une fille, etc ...*

Louise: *Il y a 25 ans, une jeune fille qui choisissait une profession se voyait rapidement limitée à devenir infirmière, hôtesse de l'air ou professeur. Personnellement, mes goûts m'entraînaient dans un domaine fermé aux femmes, soit la médecine ou l'art dramatique.*

Quoi qu'il en soit, cette décision s'inscrit la plupart du temps dans la perspective d'un perfectionnement professionnel,

Donald: *J'avais le goût de me perfectionner, de développer de nouvelles habiletés pour aller plus loin au niveau de l'andragogie, et aussi pour m'assurer une certaine sécurité en ter-*

mes de "carrière" (un travail plus régulier, fait plus sérieusement, etc). [...] Je voulais acquérir des connaissances et des habiletés dans le sens de l'animation et de l'intervention en éducation des adultes. En même temps, je voulais approfondir ma réflexion au niveau de la psychologie des adultes, ainsi qu'à celui de la philosophie de l'éducation des adultes [...]

Lise D.: *Il y avait aussi: faire le point. Je voulais tirer des apprentissages de ce que j'avais vécu en termes d'expérience, chose que je n'avais pas eu le temps de faire depuis le CSS*.*

**CSS: Centre de services sociaux*

et même plus encore ...

Guy: *Il me semblait avoir besoin d'un bagage personnel plus grand pour mon travail syndical. Des patrons se prenaient des gérants de personnel avec des grosses études en psychologie ou en sociologie qui, bien souvent, n'étaient pas engagés pour nous aider mais pour nous exploiter encore plus. Moi, j'étais perdu dans tout ça: j'intuitionnais une malhonnêteté mais je n'avais pas les arguments pour y faire face avec solidité.*

Dans un certain nombre de cas, ce retour aux études ne résulte pas d'ailleurs à proprement parler d'un choix:

Jean-Marcel: *Le 25 août 1970, je suis allé signer mon contrat à la Commission Scolaire Jérôme LeRoyer et c'est là que j'ai appris que j'étais obligé d'obtenir 30 crédits en psycho-pédagogie à l'Université [..] pour satisfaire aux exi-*

gences de la Commission Scolaire et du ministère et non pour un goût ou un intérêt personnel.

mais, même dans ces cas, qui caractérisent surtout les adultes provenant de l'enseignement professionnel, cette obligation d'étudier ne suscite pas forcément chez les adultes une attitude initiale défavorable,

Réal: *En effet, on avait décidé que j'aurais à suivre des cours obligatoires pour être un bon professeur. Très rapidement, et en bon sujet, j'acceptais cet état de choses. Je leur faisais confiance. Je découvrais un nouvel univers. J'étais opportuniste car je pouvais réaliser un rêve d'adolescent qui était de faire de longues études. Je rentrais peut-être par la porte d'en arrière, mais peu importait. Tout compte fait, je ne me sentais pas perdant.*

car elle est en quelque sorte contrebalancée par la perspective de conditions de travail moins pénibles.

Réal: *Les salaires étaient médiocres, compte tenu des longues heures de travail, les journées de maladie inexistantes, aucun congé férié, les vacances se limitaient à 2 semaines par année placées par le chef, notre vie sociale, très difficile à planifier car il était impossible de prévoir quand le chef allait avoir besoin de surplus de personnel, et j'en passe.*

La perspective d'amélioration du statut professionnel constitue d'ailleurs une importance motivation des adultes, ainsi que, de façon plus générale, celle du développement professionnel et personnel.

Lise D.: *Moi, j'ai un bacc.-ès-art, j'ai un certificat en administration [...] mais - et voilà ce qui me préoccupait à travers les années - je n'ai tout de même pas au bout de la ligne (au-delà de mon expérience) ce qu'il me faut pour me garantir une mobilité vraiment horizontale [...] La journée où je voudrai quitter le secteur public, il me faudra rebâtir complètement une mobilité.*

Yvon: *En tant que vice-président du syndicat [...] je voulais aider, je voulais qu'on aille plus loin dans nos actions mais je passais, auprès des autres syndicalistes, pour un contestataire, pour un gars qui chiale tout le temps, ça me frustrait énormément [...].*

Après ces six années, moi qui travaillais "sur les shifts", j'ai pu bénéficier d'une couverture pour travailler de jour. Je pouvais donc enfin réaliser mon vieux projet de retourner aux études [...]

Je fais maintenant partie de la très petite minorité qui est passée de la fonction de surveillant à celle d'éducateur. Et c'est un peu grâce à mon cours en relations humaines que j'ai pu obtenir cette position-là. J'y travaille à temps partiel et lorsque j'aurai accumulé plus de crédits universitaires ... peut-être que je laisserai l'usine.
(Il s'agissait d'un travail à temps partiel effectué parallèlement à l'emploi principal, en usine)

Donald: *Comme je commençais à m'intéresser au domaine de la décoration intérieure, [...] je me suis rapidement confronté aux nombreux préjugés, mythes et stéréotypes sexuels dont il était rempli [...] Je m'opposais à cette conception fausse et élitiste de la décoration in-*

térieure [...] et j'espérais pouvoir changer les croyances et les réflexes à ce niveau-là. L'éducation des adultes m'apparaissait comme un lieu pouvant me permettre de le faire.

Yvon: *J'arrivais avec mon expérience journalistique dans un milieu qui exigeait plutôt des connaissances en psychologie [...] Alors j'ai compris qu'il fallait que je me rende autonome et j'ai choisi [...] de m'inscrire au baccalauréat en relations humaines.*

Mais l'entrée à l'Université est aussi génératrice de sentiments complexes.

Yvon: *De l'extérieur, avant de commencer mes cours, l'Université m'apparaissait inaccessible. Cette impression est celle, d'ailleurs, de tous les fils d'ouvriers qui croient devoir finir à l'usine comme leur père. Chez nous, les études étaient mystifiées: on avait tous l'impression de n'avoir même pas le droit de penser y mettre les pieds.*

Réal: *J'étais anxieux de connaître ce nouveau monde et je craignais de ne pouvoir réussir à ce niveau. J'étais stressé à la pensée d'avoir un échec, ce qui m'amènerait à laisser l'enseignement.*

Vincent: *Mon doux Seigneur! Le courage que ça m'a pris à partir du moment où j'ai pris ma décision et entrepris les démarches d'admissibilité jusqu'aux premiers jours de cours, c'est presque indescriptible. Quand ça fait vingt ans que tu n'es pas allé à l'école, le trac est envahissant. J'étais certain qu'il me manquait les connaissances de base pour suivre les cours du programme.*

Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'un trac imputable à un long

éloignement des études ou à l'image stéréotypée de l'Université élitiste, abstraite, coupée du réel. Au contraire, le premier contact avec le monde universitaire peut être lui aussi facteur d'anxiété.

Guy: *Quand je suis entré à l'Université, j'avais un paquet de bases, d'expériences personnelles (en psychologie, particulièrement). Pourtant, aussitôt en contact avec le milieu universitaire, je me suis dit: "Qu'est-ce que tu fais là?" Une chance que je suis tenace, sinon j'aurais tout lâché. Je ne crois pas que mon expérience personnelle puisse me servir dans mes cours.*

Ici se dessinent probablement en filigrane certains des handicaps majeurs que rencontre l'adulte à l'Université et qui rendent difficile son adaptation.

Guy: *Si j'étais si bouleversé, c'est que je ne me sentais pas dans mon milieu. Au syndicat, ce n'est pas pareil, je prends ma place, je suis spontané et je me sens bien dans ma peau tandis qu'à l'Université, je me contrains. J'ai peur d'y affirmer des choses parce que je n'ai pas la base de connaissances nécessaires pour le faire [...] Le milieu syndical est plus terre à terre, c'est un milieu vivant, visible, qui est en lien direct avec ta vie [...]*

Jean-Marcel: *J'ai trouvé cela difficile parce que je me suis senti lancé dans la grande botte un peu comme un nouvel enseignant dans sa classe. Or on s'est nullement occupé de mon intégration, sachant pourtant par les formulaires remplis qu'il s'était passé de nombreuses années depuis ma sortie de l'école. Le même phénomène se produisait pour pratiquement tous les enseignants du secteur professionnel.*

Essentiellement, l'adulte est considéré par elle à partir de son statut d'étudiant, et non à partir de son statut de travailleur; elle tend de ce fait à l'assimiler à un étudiant à plein temps et à ignorer ses activités sociales et professionnelles, ainsi que son expérience, car c'est seulement lorsqu'il prend conscience de la richesse de son expérience de vie, et l'utilise pour faire ses apprentissages, que l'adulte dépasse son sentiment d'infériorité pour ressentir plutôt sa capacité à apprendre et à comprendre, découvrant ainsi la pleine signification de son entrée à l'Université.

Jean-Marcel: *Après quelques mois de difficultés, je ne pouvais pas me mettre dans la tête que mes élèves étaient aussi "cruches". Je me suis rappelé que j'avais encore chez ma mère mes cahiers de notes du temps que j'allais à l'école. Le soir même, je les feuilletais, et je me rendis compte que j'avais écrit des notes qui me semblaient aujourd'hui très stupides, même si je me pensais bien bon dans le temps. C'est là que je suis descendu au niveau de mes élèves et je suis devenu plus compréhensif, sachant aussi que mes élèves étaient des jeunes en difficulté.*

Pauline: *En ce qui me concerne, j'ai apprécié ce contenu. Il a fait remonter à ma mémoire un ensemble de souvenirs de mon enfance, des trucs qui avaient été mal vécus, et m'a permis de comprendre, à travers les cas cliniques qui nous étaient présentés, certains des comportements de ma mère.*

Yvon: *Une réflexion sur l'idéologie a généré en moi aussi des prises de conscience assez fracassantes. Je me suis souvenu des nouvelles, que journaliste, j'avais rapportées pendant nombre d'années, et elles me sont apparues soudainement "idéologiquement douteuses". Je me suis aperçu que j'avais été un porte-parole de choses épouvantables. Ça m'effrayait. À un point tel que j'ai presque eu le besoin d'aller voir mes "chums" qui faisaient encore ce métier-là ... C'était fou braque, comme pri-*

se de conscience.

Yvon: *On a souvent tendance, à notre âge, à minimiser l'instruction qui nous a été donnée; on a tendance à la croire inférieure à celle des jeunes d'aujourd'hui. Je ne sais pas pourquoi. Ça m'a fait du bien, en tout cas, de constater que j'ai des connaissances que les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas nécessairement. Entre autres, j'ai montré à des étudiants provenant du CEGEP comment faire un peu de trigonométrie. Ce sentiment d'infériorité par rapport aux jeunes étudiants est une caractéristique bien propre aux adultes [...] Or je me suis rendu compte qu'ils ont, tout comme moi, beaucoup à apprendre.*

2. La pratique professionnelle : des ressources à utiliser

Qu'elles soient énoncées en termes spécifiques ou pas, les attentes des adultes à l'égard des études universitaires trouvent leur origine dans un ensemble d'expériences vécues qui sont pour eux des sources d'interrogation quant à leur pratique professionnelle ou para-professionnelle.

Lise J.: *J'ai régulièrement, au cours des années, suivi des cours pour répondre aux nouvelles exigences que me posait mon métier. Quand j'avais besoin de quelque chose, j'allais le chercher.*

Guy: *Mon travail syndical était varié, je faisais un peu de tout: analyser des propositions de contrats, entamer des négociations avec la compagnie, lever des griefs, apporter du support aux travailleurs dans les moments de grève, etc. L'expérience syndicale m'a marqué beaucoup mais je voyais bien qu'il me manquait quelque chose. Les choses que j'entreprenais manquaient de fini. Je voulais m'améliorer.*

Marie-Andrée: *Mais là, mon nouveau poste me confrontrait à des réalités très complexes. Or c'était très exigeant et j'ai eu envie de suivre des cours en lien plus direct avec cette nouvelle fonction.*

Lise J.: *En fin de compte, j'ai suivi beaucoup de cours qui me rapportaient "au moment présent". Je suivais des cours, je passais des examens, mais sans jamais viser un diplôme qui aurait élevé mon niveau de scolarité. Je regrette d'ailleurs de ne pas avoir mieux contrôlé, planifié mon dossier académique.*

Ces expériences sont, pour l'adulte, autant de révélateurs de ses carences mais aussi, qu'il soit en mesure ou non de les retraduire, des situations très concrètes auxquelles il confronte les infor-

mations et explications qui lui sont fournies et qui lui servent de référence constante pour en apprécier la valeur.

Yvon: *Mon collègue de travail formé en psychosociologie de son côté y arrivait assez bien. Je me rendais bien compte qu'il avait beaucoup plus d'outils personnels que moi et qu'il pouvait réagir plus facilement face à n'importe quelle éventualité. Mais, je me sentais très dépendant de lui. Quand il n'était pas là, je manquais d'assurance, me remettais en question constamment (Est-ce que j'interviens correctement? Est-ce que je fais une bonne analyse de la situation? Est-ce que je suis capable de faire une juste lecture de ce qui se passe?).*

Rolande: *J'observais la croissance de mon fils, ses facilités et ses difficultés au niveau de l'apprentissage et je faisais toujours référence à lui quand j'enseignais: "si c'était mon gars qui était assis là, comment j'aimerais que ça se passe?". Combien de fois ai-je mis les enfants dans la peau de mon fils, c'est impressionnant!*

En ce sens les expériences vécues par d'autres adultes placés dans des situations professionnelles qui partagent la même problématique deviennent de précieux éléments d'apprentissage puisqu'elles permettent d'apprécier sous divers angles, aussi concrets les uns avec les autres, la valeur explicative des concepts proposés par l'enseignement universitaire et leur portée pratique. Ces expériences vécues deviennent des lieux d'illustration et de mise à l'épreuve du savoir universitaire, tout aussi enrichissantes, en termes de formation, que le savoir proprement dit.

Donald: *Les étudiants du groupe venaient de sec-*

teurs différents de l'éducation des adultes (certains enseignaient au secteur professionnel, d'autres en éducation populaire, avec des immigrés, des analphabètes, etc.) et toute la richesse du cours est venue d'eux. Ceci est d'ailleurs un dénominateur commun du certificat: ce sont les formateurs d'adultes (les étudiants) qui sont sa plus grande force.

Lise D.: *Une des plus grandes richesses a été l'expérience du groupe. J'ai appris beaucoup du contact avec les gens à l'intérieur de la classe. J'ai appris aussi, de façon très ponctuelle, sur des milieux d'où venaient des étudiants de la classe (l'industrie du disque, de l'automobile ...).*

Donald: *Je me suis retrouvé, dès cette époque, à l'intérieur d'un noyau de gens qui enseignaient tous à l'éducation des adultes et avec lesquels j'avais des contacts très riches. Je bénéficiais donc d'une double formation, celle à l'intérieur de l'université, et celle du dehors qu'on se donnait entre nous par l'échange. Très important.*

Yvon: *On a appris beaucoup du fait qu'on échangeait nos démarches respectives et que ces dernières touchaient différents problèmes dans différents domaines: un CLSC, un hôpital, une équipe de sport, une université, etc.*

Et parce que l'apprentissage de l'adulte se situe dans un mouvement d'aller et retour constant entre les réalités vécues et les savoirs qui les expliquent et permettent d'agir sur elles, il importe, pour faciliter l'apprentissage de l'adulte, de savoir utiliser ces expériences, pour tirer partie de leur richesse concrète.

Lise D.: *Très peu de professeurs ont accordé de l'importance au fait qu'on avait de l'expérience*

et qu'on n'arrivait pas directement au MBA après un bacc. en administration. Les étudiants avaient des choses à dire et probablement qu'une série d'apprentissage aurait pû se faire à partir de leur vécu [...]. En fait, on apprenait beaucoup du contact avec les différents étudiants de la classe qui, selon les circonstances, devenaient des personnes ressources mais, ça n'était pas institutionnalisé ... si on peut dire. S'il y a quelqu'un qui aurait dû avoir cette préoccupation-là, c'est le gars qui donnait le cours " Relations humaines ", mais je pense qu'il n'a même pas vu passer l'occasion.*

*MBA: *maîtrise en administration des affaires*

3. La portée des apprentissages : une expérience en devenir

Pour beaucoup d'adultes, l'investissement dans des études universitaires ne se limite pas à un objectif de perfectionnement en fonction d'un travail exercé depuis quelques années, ou à un objectif d'adaptation à une nouvelle fonction. Il est en même temps associé à la perspective d'une planification de carrière.

Lise D.: *D'une façon générale, je voulais entrer en contact avec une autre dimension: les entreprises. Je ne voulais pas être continuellement prise à faire des études de cas dans la fonction publique, le para-public, les hôpitaux. Je voulais être rattachée de plus près à la dimension économique. Je n'y avais pas beaucoup touché et c'était un manque pour moi [...].*

Comme autre objectif aussi je voulais carrément changer d'air, changer de milieu, me mettre en contact avec d'autres personnes, d'autres sortes de préoccupations. Je désirais me sortir du réseau des affaires sociales et même du contexte des animateurs. Ca faisait 10 ans que j'y étais!

Ce développement professionnel ne s'exprime pas seulement en termes d'avantages matériels accrus, quoique cette dimension ne soit évidemment pas négligée: il s'agit dans beaucoup de cas d'une préoccupation plus large.

Lise D.: *Une meilleure connaissance de moi s'est faite à l'intérieur de cette année-là, et se fait encore. En entrant au bacc., je me disais qu'une nouvelle génération de gestionnaires dans le secteur public devait se développer. Des gens qui auraient des notions financières et qui seraient capables de rentabili-*

liser des opérations publiques tout en tenant des objectifs à caractère plus social, plus collectif. Je crois à cela.

Yvon: *Donc, si j'ai décidé en 1976 de retourner aux études, c'était pour apprendre à surmonter mes faiblesses professionnelles. La psycho sociologie m'apparaissait une science intéressante (ce n'était pas une science arrêtée) et elle répondait aux exigences des besoins exprimés par le milieu dans lequel je travaillais, le CLSC. C'était aussi pour que mes apprentissages soient reconnus dans le secteur public ou para-public. Une formation universitaire me permettait une mobilité à l'intérieur du CLSC beaucoup plus grande.*

Ce souci d'un engagement social et d'une prise de responsabilités plus grande n'est d'ailleurs pas toujours exprimé en termes spécifiques.

Guy: *Essentiellement je suis entré à l'université pour aller chercher un bagage, pour élargir ma culture personnelle. Je savais qu'à l'université j'apprendrais des choses qui allaient me servir dans mon travail, surtout au Centre d'accueil, mais je n'avais aucun objectif d'apprentissage précis: ce que les Relations humaines étaient pour m'apporter, ce que j'allais y chercher était très vague.*

Il ne faut donc pas s'étonner si, dans un certain nombre de cas, les attentes de l'adulte ne sont exprimées que de façon imprécise; ceci est surtout vrai lorsqu'il est encore loin du but qu'il poursuit, ces attentes se précisant au fur et à mesure qu'il s'en rapproche, qu'il est capable d'en discerner les contours et les détails.

Il y a d'ailleurs plus que cette considération pratique: placé dans le contexte du monde du travail, l'adulte est également sensible aux limites d'une approche visant l'adaptation à une tâche, actuelle ou future. Car le monde du travail est lui-même fluctuant, dans les demandes qu'il adresse aux travailleurs et à l'Université qui les forme: une partie du développement professionnel est donc par essence plus gratuite, non rattachée à des exigences concrètes.

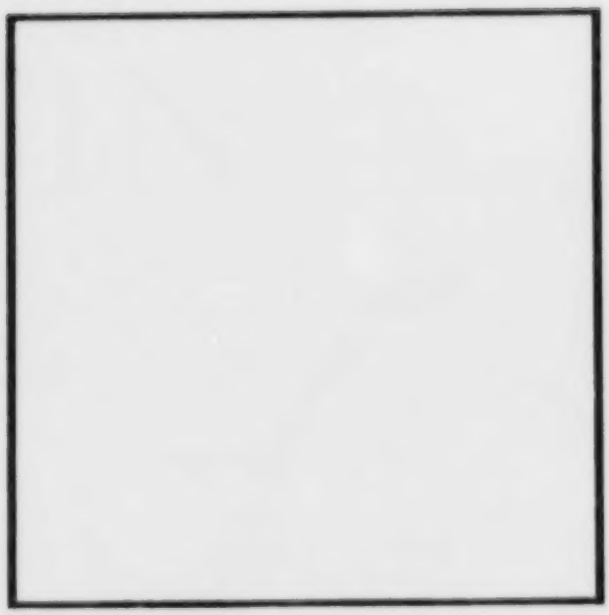
Pauline: *Rendre une fille secrétaire: oui, mais des intérêts nouveaux pourront-ils surgir d'elle-même, plus tard lorsqu'elle subira une mise à pied ou qu'elle n'en voudra tout simplement plus, de ce métier? Y aura-t-il une suite pour elle?*

Marie-Andrée: *Même s'il y a toujours eu une progression dans mes emplois, je me sentais limitée sur le plan personnel. Et cela peut-être à cause d'une certaine image élitiste que dégage le personnel du CSS, formé majoritairement de professionnels, tous des gens de niveau universitaire. Ce n'est pas pour ça cependant que je me suis décidée à aller à l'université. Je l'ai fait vraiment par rapport à moi, pour m'ouvrir des portes. Je l'ai fait à la fois pour mon travail actuel et pour le dépasser éventuellement. L'université me donne plus d'assurance pour peut-être, un jour, quitter le CSS.*

Il ne s'agit donc pas seulement de développer la capacité professionnelle de l'adulte, mais aussi sa personne elle-même; il s'agit d'aider l'adulte à relever le défi du pari sur l'avenir qu'il se lance à lui-même. Il est d'ailleurs frappant de constater à quel point la perspective qui caractérise ce pari converge avec celle qui est explicitée dans la définition des objectifs généraux des études de premier cycle (autonomie, communication, esprit critique, créativité, adaptabilité et service à la communauté).

B

Des praticiens à former



B. Des praticiens à former

1. La valeur des théories : éclairer le réel et le mettre en relief

L'important, pour une théorie, comme le dit essentiellement Selye, qu'elle soit bonne ou mauvaise, c'est qu'elle soit fructueuse. Cette opinion correspond bien en les résumant, aux perceptions des adultes, quant à la valeur des théories qui leur sont proposées.

A un extrême se situent les cours dont les exposés "n'apportent rien" à l'adulte, soit parce que les propos en sont obscurs, soit parce que l'adulte n'en saisit pas la pertinence (notamment lorsque le propos théorique se résume à une énumération historique),

Donald: *Le cours était donné pour la première fois. J'étais, en partant, très réticent au contenu freudien qu'annonçait son syllabus. Nous sommes partis des différents stades psychologiques et comportementales chez l'enfant jusqu'au stade adulte et finalement, nous avons très peu parlé de l'adulte. Le besoin du groupe c'était d'aborder la psychologie de l'apprentissage chez l'adulte mais le professeur ne connaissait rien de l'éducation des adultes ...*

Lise D.: *Quel cours pénible! Le professeur nous expliquait les théories de la décision. C'était de la littérature qu'on trouvait inutile. Si j'ai eu du plaisir à travailler quelques techniques, ce n'était pas grâce au professeur, à qui on a même proposé de ne pas venir au cours pendant deux semaines, (tellement il n'était pas satisfaisant). Trois étudiants dans la classe donnaient ce cours-là au bacc. et c'est grâce à eux qu'on réussissait à faire des exercices intéressants.*

ou n'en voit pas la raison d'être par rapport à son projet de for-

mation personnel,

Yvon: *J'espérais que la socio me permette de développer un esprit critique sur les réalités sociales. Je ne suis pas intéressé à me faire dire "qu'un tel" a inventé la sociologie, "qu'un tel autre" l'a succédé, etc. Pour la culture, bien sûr, c'est intéressant mais je pense que n'importe qui peut satisfaire sa curiosité dans un livre, à ce niveau. J'aurais aimé que le cours nous apprenne à creuser, à enlever le lustre qui recouvre le discours politique, à découvrir sa fonction. Quelle est la fonction de l'Etat, des mesures sociales, d'un gouvernement municipal?... sont des questions qui auraient pu le permettre, je pense.*

Jean-Marcel: *J'ai bien apprécié dans le diplôme I tous les cours traitant de psychologie, de pédagogie ou de méthodes techniques d'enseignement mais j'ai moins compris l'obligation de prendre certains cours comme Introduction à la programmation ou bien La Linguistique du français parce que même aujourd'hui, neuf ans après je n'en vois pas encore l'utilité. Du côté culturel, c'est peut-être bien bon si tu aimes ces cours mais comme je ne les ai pas aimés, j'ai pratiquement tout oublié.*

ou encore parce que les exemples qui lui sont proposés ne l'éclairent pas sur le propos théorique.

Guy: *Je pense au cours que j'ai actuellement, "Introduction à la sociologie". Le professeur est très bon en recherche mais n'est pas bon pédagogue. Les mots qu'il emploie, lui aussi ne rejoignent pas tout le monde, les exemples qu'il choisit pour illustrer ses théories ne sont pas concrets, ne sont pas actuels.*

Dans tous ces cas, le propos théorique ne l'atteint pas, soit qu'il le refuse, soit qu'il ne le saisisse pas. C'est alors qu'il le considère, dans ses propres termes, comme de la "littérature", du "bagage culturel" (dans le sens péjoratif) ou, plus crûment du "bourrage de crâne".

Lise D.: *Je dois avouer que, de cette semaine d'économie, je n'ai pas retenu grand chose. Elle a été un bourrage de crâne aboutissant à un examen.*

Chose certaine, ce qui n'est pas assimilé alors, ne le sera pas plus tard.

Pauline: *A ce propos justement, je finis le certificat et ceux qui en sont à 6-7 cours environ avouent, pour la plupart, n'avoir rien compris encore des cours (ils n'ont donc rien appris), et recevoir des notes sans trop en comprendre le pourquoi. Considérant ça, j'ai l'impression que le certificat manque le bateau: va-t-il rendre ces gens-là plus compétents? Ces gens pour qui les mots universitaires, n'ont pas de forme, et encore moins de signification...*

À l'inverse se situent, à l'autre extrême, tous les cas où la théorie est vécue comme éclairante, avec toute la stimulation que provoque chez l'adulte la compréhension des faits qu'elle apporte. Il s'agit la plupart du temps d'exemples qui s'appliquent très directement à des réalités politiques, économiques ou psychologiques, faisant partie de l'environnement quotidien de l'adulte,

Guy: *Dans ce cours, il m'est arrivé, une fois, de vraiment me sentir stimulé, d'apprendre facilement, c'est lorsque le professeur a accepté de sortir un peu de son contexte pour participer à une discussion sur la constitution canadienne. C'a été un 40 minutes très intéressant et enrichissant parce qu'il y a eu un échange au niveau de toute la classe. Le professeur nous expliquait des choses qu'on a rapidement comprises, cette fois. Mais par après, il a regretté s'être laissé "embarquer" dans ce débat qui n'entrait pas dans les objectifs de son cours et qui, insistait-il, lui avait fait perdre du temps. Nous avons compris qu'une expérience comme celle-là ne se répéterait plus. C'est déplorable. Nous pouvions très bien parler de la constitution canadienne. C'est un cas de sociologie - dans un cours d'introduction à la sociologie.*

Donald: *Je me souviendrai des apprentissages de ce cours toute ma vie parce qu'ils sont issus d'une expérience vivante, parce qu'ils correspondent à du vécu (à mon groupe, à mon chum, à moi-même). Or, si on m'avait présenté des schémas tout faits, j'aurais pu peut-être constater leur vraisemblance intellectuelle mais sans plus. C'est toute la différence.*

et qui sont vécus de façon d'autant plus éclairante lorsqu'ils permettent de simplifier une réalité complexe à l'aide d'un modèle théorique.

Lise D.: *J'ai beaucoup apprécié, macro-économie surtout. Le professeur avait vraiment pris le temps de couvrir cette dimension avec nous. C'était bien la première fois que je comprenais l'organisation du système bancaire, comment fonctionnent la banque du Canada et les institutions financières. J'ai appris beaucoup aussi au niveau d'un raisonnement économique. Les économistes ont des approches très spécifiques*

et, de manipuler ces approches était pour moi très satisfaisant sur le plan intellectuel.

ou lorsqu'ils prémettent de saisir une théorie complexe à l'aide d'un exemple réel simple.

Guy: *La situation d'apprentissage qui a été la plus positive pour moi c'est un travail que j'ai fait dans un cours de psychologie: "La découverte de la sexualité chez un enfant de 5 ans". Pour ce travail, j'avais pu constater, en interrogeant mon petit neveu, certaines théories de Freud apprises dans le cours. Pendant l'entrevue, j'observais comment réagissait l'enfant et comment s'exprimaient les parents. Tout ce que j'avais appris sur la sexualité chez l'enfant me venait à l'esprit et ça allait bien. J'avais réussi à faire une bonne approche de mon sujet même auprès des parents de l'enfant. Je trouvais ça "le fun" de vérifier tout de suite par la pratique ce que j'avais appris dans le cours. C'était réel.*

Mais il peut s'agir aussi d'une analyse de la réalité du travail de l'adulte lui-même,

Lise J.: *Les consultants amènent du sang neuf. Ils sont très importants car le milieu de l'enseignement est un monde fermé. Or, un clan qui ne se regénère jamais finit par manquer d'idées et de dynamisme. C'est bien normal.*

allant au-delà de la compréhension quotidienne de cette réalité.

Pauline: *Pour respecter les normes de son syllabus, on avait 2 travaux à faire: un exposé en classe rendant compte de son expérience et de son secteur de l'éducation aux adultes (qui était une espèce de cours de "parling" qui n'avançait pas à grand chose étant généralement une redite des discussions qu'on avait tous les jours) et un autre travail.*

On retrouve ici d'ailleurs ce qui fait le propre d'une démarche scientifique, à savoir la capacité de la théorie de permettre de dépasser le sens commun, le niveau de compréhension qu'atteignent les adultes dans leurs échanges habituels.

Et les adultes ont, à cet égard des attentes nettes envers les contributions théoriques que leur propose l'Université:

- qu'elles leur permettent de faire des liens avec leurs objectifs de formation:

Donald: *J'ai appris aussi, c'est évident, certaines notions le complexe d'Oedipe entre autres, mais pour moi l'important c'est de pouvoir faire le lien entre mes apprentissages et mon métier de formateur d'adultes.*

- qu'elles leur apportent une vision structurée et nouvelle du champ qui les préoccupe, et leur permettent de dépasser la compréhension spontanée qu'ils en ont:

Yvon: *Ça c'est important car généralement une intervention faite "sur le pif" donne des résul-*

tats décevants. C'est important d'avoir une démarche scientifique. Il ne faut pas pour autant mystifier la science mais comprendre que d'avoir un minimum de structures est fondamental dans l'intervention psycho-sociale.

Rolande: *Ainsi j'ai pu voir d'un angle extérieur "de quoi ont l'air" mes classes-ateliers avec des enfants! J'ai découvert et analysé beaucoup d'aspects, autant mes comportements et mes motivations que ceux des enfants. J'ai remarqué entre autres que les enfants préféraient les ateliers en pédagogie ouverte à ceux qui étaient plus traditionnels. Mes analyses ont confirmé deux choses: je devais continuer à travailler en atelier avec les enfants et je devais enligner mon perfectionnement sur des changements majeurs dans les contenus.*

- qu'elles les éclairent quant aux possibilités d'actions qui s'offrent à eux, plutôt que de les amener vers telle ou telle action particulière.

Lise D.: *Mon objectif était d'être capable d'utiliser un instrument avec pertinence, un instrument qui ne prend pas la décision à ta place mais qui t'éclaire.*

2. La formation pratique : proposer des modèles d'action et en faire l'expérimentation contrôlée

Les adultes sont avant tout des praticiens qui s'interrogent: aussi ne faut-il pas s'étonner de les voir accorder toute leur attention, et concentrer tout leur sens critique, aux modalités d'action qui leur sont proposées et aux exercices par lesquels l'Université compte développer leurs habiletés.

Le professeur est d'ailleurs souvent le premier miroir dans lequel l'adulte envisage sa pratique future, et ceci avec d'autant plus de facilité que dans certains secteurs (formation des adultes, relations humaines, etc ...) l'expérience même du cours permet d'observer au présent l'objet d'apprentissage, incarné par les agissements du professeur.

Rolande: *Monsieur X...* a été celui qui m'a donné la motivation et l'ouverture nécessaires pour préciser mes besoins et donner suite à ma démarche. Ses cours nous initiaient à la pédagogie ouverte, pédagogie que nous expérimentions dans nos classes sous forme d'atelier. J'ai adoré ça. La formule de travail en atelier a été une révélation pour moi. C'est alors que j'ai décidé de l'adopter dans mes classes.*

Donald: *Ce cours a été extraordinaire parce qu'il était donné par un bon animateur, un gars intéressant sur le plan humain. Il nous a très peu livré de contenu; on apprenait par la transparence de ses qualités, par son authenticité en tant qu'animateur. Ainsi*

**La désignation Monsieur (ou Madame) X ... a été uniformément utilisée pour protéger l'anonymat des professeurs cités par les étudiants. Pour cette raison, elle peut recouvrir des personnes différentes, d'une citation à une autre, et parfois aussi à l'intérieur d'une même citation.*

j'ai appris l'importance d'être vrai et qu'on ne peut transmettre que ce qu'on a réellement intégré, sinon il se crée une espèce de censure sensitive chez la personne en situation d'apprentissage.

C'est pourquoi la critique de l'adulte est vive, lorsqu'il constate que le professeur n'est pas cohérent, dans ses actes, avec le discours théorique qu'il lui tient.

Pauline: *Ma grande préoccupation dès le début, en même temps que ma grande déception, a été de constater l'absence pratique des principes andragogiques même au certificat pour formateurs d'adultes.*

Donald: *L'animateur était très déficient. Il nous livrait des notions très théoriques sur la relation d'aide qu'il n'appliquait pas du tout lui-même (pas même les plus courantes: écouter, reformuler, synthétiser ...)[...].*

Les premières heures c'était comme si nous étions souvent placés entre 2 feux: le type d'enseignement que nous faisions (ou voulions faire) d'une part, et ce que nous vivions comme étudiants à l'Université d'autre part. Ça été vraiment une prise de conscience de constater que (quel paradoxe!) les méthodes andragogiques ne sont pas mises en pratique de manière générale dans ce certificat pour formateurs d'adultes.

C'est alors qu'il tend à percevoir comme stérile le discours de l'Université.

Réal: *Je comprenais mal les professeurs de psycholo-*

gie. Quarante dans une classe, des cours magistraux avec examen traditionnel, certains nous forçaient même à penser comme eux. Peut-être parce qu'on était des professionnels de métier et eux des académiciens. De toute façon un professeur qui te vante l'école nouvelle avec des méthodes traditionnelles c'est drôle.

Rolande: *On m'avait appris de "belles" méthodes de préparation de classes qui n'avaient aucune résonnance au niveau de la pratique.*

A l'inverse de ce stéréotype de l'Université coupée de la vie, ignorante et hautaine vis-à-vis des besoins vécus, se situe l'exemple du professeur qui illustre par sa pratique les principes qu'il enseigne, et en démontre non seulement la possibilité d'existence mais aussi les modalités concrètes, par rapport auxquelles les adultes peuvent se situer personnellement.

Donald: *La démarche qu'elle nous proposait entrait en contradiction avec celle que nous voulions développer ou parfaire en tant que formateurs d'adultes. Après de nombreuses critiques étudiantes cependant, elle a modifié sa démarche acceptant des discussions ouvertes sur des sujets de notre choix. J'ai appris beaucoup à confronter ses modes d'intervention traditionnels à d'autres plus dynamiques [...].*

A observer le style d'intervention du professeur, j'ai énormément appris; je m'en rends compte aujourd'hui lorsque j'anime. J'en suis satisfait. De plus, et voilà ce qui me réjouit encore plus: je m'aperçois que plusieurs des méthodes que j'emploie me sont personnelles.

Cet exercice est toujours stimulant pour l'adulte, et accueilli positivement par lui, qu'il débouche ou non sur des transferts

dans les pratiques professionnelles de l'adulte.

Donald: *Le professeur s'est beaucoup attardé à nous donner des grilles d'analyse concernant l'intervention. Il a parlé de son expérience à lui comme intervenant à l'UQAM et dans d'autres milieux. Finalement, la philosophie qui traverse toute sa pensée est l'"Homme" d'action: analyser son milieu et agir. Ça m'allait tout à fait.*

Lorsque le professeur n'est pas l'objet d'observation privilégiée, c'est à sa pratique quotidienne que l'adulte se réfère pour évaluer la qualité des apports qui lui sont proposés, pour examiner la fertilité des théories, dans leurs implications pratiques.

Yvon: *Exactement le type d'apprentissage qu'un étudiant adulte (en tout cas, moi) vient chercher à l'université: être capable de faire une grille d'analyse, être capable de l'appliquer à des situations données. Il nous montrait comment négocier un contrat car il arrive souvent, comme intervenant, d'apporter de l'aide à des groupes du milieu aux prises avec des histoires de contrats [...].*

Ainsi j'apprenais où étaient mes erreurs et pourquoi je les faisais. C'était vraiment de l'encadrement; souvent elle rédigeait 10 à 12 pages de notes pour corriger mon intervention. Ça m'a plu et j'ai appris beaucoup. Elle apportait dans son cours aussi, une dimension théorique très intéressante.

Lise D.: *Il fallait, dans un travail personnel, évaluer - à partir d'une firme quelconque - les règles du jeu utilisées par rapport à la stratégie générale de l'industrie. J'avais choisi la SDC - habitation pour laquelle je commençais un contrat, et en avais étudié les*

règles du jeu par rapport à l'immobilier en général. C'a été un bon apprentissage.

Plus une théorie s'avère fertile, porteuse d'améliorations pratiques, plus elle gagne en crédibilité aux yeux de l'adulte, et plus l'adulte tend à renforcer son investissement éducatif.

Yvon: *Le cours a été fondamental parce que je pouvais mettre en pratique directement dans mon travail ce que j'y apprenais. Tous les jours dans mon travail, j'avais à aider des gens à se sortir du pétrin face à l'assurance-chômage, à l'aide sociale, à la régie des rentes, bref face à tous les programmes gouvernementaux. A cause du cours, j'étais en mesure non seulement de les aider à remplir des papiers mais aussi de leur donner des explications, une compréhension de tout le système économique.*

Marie-Andrée: *Je comprends mieux la loi et le code du travail. Ceci m'a amenée à rectifier au bureau certaines habitudes de travail qui n'étaient pas légales. Par exemple, on avait toujours eu recours à des contractuels comme bon nous semblait alors qu'à certaines occasion, selon la convention collective, on ne pouvait le faire. En classe, nous avons passé presqu'un cours entier sur l'article de la convention qui expliquait les modalités d'engagement de contractuels. Effectivement, ce qu'on faisait au bureau n'était pas correct. Heureusement que notre syndicat ne s'alarme pas facilement, sinon on aurait eu de sérieux problèmes ...*

C'est pourquoi les méthodes qui permettent de simuler la réalité ont une grande faveur, étant donné qu'elles permettent d'étudier, en laboratoire, des situations proches de la réalité avec une attention que ne permet pas la réalité quotidienne, notamment en

raison de l'addition des contributions du professeur et des autres adultes.

Lise *C'était fantistique. On avait des cours théoriques le matin sur le code du travail et sur différentes lois concernant le domaine des relations de travail. L'après-midi, on montait une simulation de négociations vraiment serrées où, d'une équipe à l'autre, on négociait des conventions. Des équipes jouaient la partie patronale et d'autres la partie syndicale et s'affrontaient sous forme de duel. Les équipes avaient toutes un même cas à traiter et devaient négocier trois clauses: les heures de travail, le nombre de personnes sur l'ouvrage et les mises à pied. L'arbitrage se faisait par le professeur et par un étudiant du groupe qui était de la CEQ.*

Comme il le constate d'ailleurs, l'adulte est ici avantagé par rapport aux étudiants qui n'ont pas encore fréquenté le marché du travail auquel ils se destinent, parce qu'il sait davantage qu'eux ce qu'il veut observer, ce qu'il peut s'approprier et parce qu'il peut plus facilement tenter de transférer ses apprentissages, sachant qu'il pourra se faire assister s'il rencontre des difficultés.

Yvon: *C'est bien normal. Dans le fond, ceux qui ont l'expérience du marché du travail sont un peu "profiteurs" à l'intérieur d'une université: ils viennent chercher ce dont ils ont besoin pour remplir des fonctions précises sur le marché du travail. Je comprends que certains étudiants réguliers soient insatisfaits du cours en psychosociologie et qu'ils puissent douter des habiletés nouvelles qui accompagnent leur diplôme ...*

Ils sont outillés, mais ne font pas de liens:

ils ne savent pas quelles connaissances s'approprier, et je pense que c'est dû, pour une bonne part, au manque d'encadrement professoral. Je me suis fait beaucoup d'amis justement à cause d'un certain rôle de soutien et d'encouragement que j'avais auprès d'eux. Je leur disais les apprentissages dont je me servais dans mon travail au CLSC et leur expliquais comment je m'en servais. C'est important que quelqu'un le fasse sinon les étudiants restent pessimistes et peu motivés devant la connaissance.

Lise D.: Maintenant je sens les applications pratiques des apprentissages du cours autant dans ma vie personnelle où je suis capable de manipuler cet univers, de m'interroger et d'intervenir sur les décisions que prend mon responsable des finances.

Rolande: Ce que je trouve de merveilleux dans la formule du P.P.M.F.*, c'est que chaque apprenant se situe par rapport à lui-même: on tient compte de lui, de ce qu'il est et de là où il est rendu. L'apprenant identifie ses besoins, prépare et évalue ses projets avec tout le support technique et humain dont il a besoin. Il expérimente dans sa classe, évalue au fur et à mesure l'impact sur les élèves de ses nouvelles méthodes ou techniques. C'est une communion parfaite de la théorie et de la pratique.

*P.P.M.F.: programme de perfectionnement des maîtres en français.

3. La portée des acquisitions universitaires : la responsabilité et l'autonomie de l'adulte

Le passage à l'Université a pour l'adulte, tout comme pour l'étudiant qui y reçoit sa première formation, la fonction de le préparer à mieux jouer son rôle social ou des rôles nouveaux qu'il envisage. Mais il débouche aussi, chez l'adulte, vers une compréhension enrichie de son insertion sociale, et vers de nouvelles perspectives d'action.

Plusieurs phases caractérisent ce processus de changement, et sont autant de témoins de son degré de réussite.

- La première phase est celle de la "prise de confiance" de l'adulte en ses possibilités d'apprendre et de comprendre. Elle se produit lorsqu'il constate qu'il peut réussir des travaux universitaires ou qu'il découvre ses capacités personnelles à l'occasion de tels travaux. Cette découverte, qui s'accompagne parfois de beaucoup d'émotion, permet à l'adulte de reprendre contact avec ses capacités personnelles, et peut être l'occasion d'un déclic vers de nouvelles actions.

Vincent: *Une chose m'a particulièrement donné confiance en moi au début et m'a encouragé à continuer: pour le premier des trois travaux individuels j'ai eu 34 sur 40. Que j'étais content! On m'aurait donné 100$ en échange de ce 34/40 que je l'aurais refusé ... Le travail posait, entre autres, la question suivante: qu'est-ce qu'une valeur pour vous? J'ai répondu, dans mes mots, en six pages seulement [certains avaient jusqu'à trente pages], qu'une valeur ça s'apprend à la maison quand on est jeune, dans les premiers moments de la vie familiale. Je l'ai encore ce travail. J'ai failli l'encadrer tellement ça m'a rassuré de constater que je pouvais être aussi bon que les autres tout en conservant ma personnalité.*

Marie-Andrée: *Depuis mon enfance, mon entourage me dit que j'ai du potentiel, mais que ce potentiel n'est pas exploité dans le bon sens ou pas exploité du tout. Maintenant que j'ai commencé un certificat, je suis rassurée sur mes forces personnelles, même si pour l'instant je n'ai pas appris énormément.*

Vincent: *J'ai bien aimé vivre la simulation d'une négociation collective. Sur le plan humain, l'expérience a été merveilleuse, les contacts entre nous étaient directs et chaleureux. J'ai développé de l'habileté à négocier et ceci m'a donné une assurance et des forces personnelles telles que j'ai maintenant très hâte de soumettre certains de mes projets syndicaux. Maintenant j'ai des idées, y a pas d'erreurs.*

- Si cette première phase est surtout observable chez les adultes qu'angoissaient les études universitaires, la seconde phase s'observe de façon beaucoup plus générale. C'est celle du <u>passage de la connaissance à l'action</u>, du transfert des connaissances qui caractérise le succès du processus d'apprentissage.

Il peut s'agir simplement d'une perception par l'adulte de ses nouvelles capacités.

Jean-Marcel: *Les cours m'ont amené à penser comme un enseignant (l'esprit ouvert aux études, au nouveau) et non plus comme un homme d'atelier à l'esprit axé sur la production.*

Micheline: *Dans cette même ligne de pensée, je poursuis actuellement en Gestalt ce que je n'aurais jamais fait, je pense, si je n'avais pas fait le baccalauréat en psychosociologie. Aussi, sur le plan professionnel, je me sens mieux outillée, mieux armée pour intervenir auprès d'une clientèle quelconque.*

Il peut s'agir aussi d'une mise en pratique immédiate des apprentissages.

Donald: *Une liste des connaissances, des grands titres, des grands mots dont je me serais nouvellement enrichi ne serait peut-être pas très longue mais par contre mes apprentissages ont toujours été réinvestis dans mes activités de tous les jours. Et ça, pour moi, dans l'esprit d'une croissance personnelle c'est fondamental.*

Mais dans quelques cas, des exemples très concrets viennent illustrer l'acquisition de comportements nouveaux, premiers jalons de l'exercice du nouveau rôle social.

Jean-Marcel: *Avec quatre conseillers et cinq autres étudiants pour le baccalauréat, j'ai vécu une belle expérience en faisant partie du comité CREA-PEC*. Ce comité n'avait pas un rôle de juge mais plutôt de vérificateur du processus des P.E.C. On devait aussi conseiller, stimuler encourager et avec souplesse donner des suggestions pour atteindre leur objectif. C'était la première fois que je faisais partie d'un comité et j'ai bien apprécié cette expérience même si cela m'a demandé beaucoup de bénévolat. Par la suite, ça m'a facilité la tâche quand je suis entré dans le Comité des Politiques de l'école où j'enseigne. Cette expérience m'a permis de m'impliquer avec beaucoup plus de facilité et par le fait même je satisfais un besoin de savoir le "pourquoi" et le "comment" des choses étant en bonne position pour donner mon opinion sur divers points.*

**P.E.C.: projet éducatif collectif*
CREA-PEC: comité de créativité - projet éducatif collectif

- La troisième phase est celle de l'intégration personnelle de ces apprentissages, de l'acquisition d'une maturité accrue. C'est surtout l'essor de l'adulte en tant qu'être humain autonome, l'ouverture vers de nouvelles responsabilités.

La réflexion personnelle, le bilan de l'expérience universitaire en regard de l'insertion sociale y sont très caractéristiques.

Yvon: *J'ai cru jusqu'à l'âge de 14-15 ans qu'il était possible de tout savoir, aujourd'hui je n'y crois plus parce qu'une personne en vie évolue tout le temps et se transforme. Maintenant j'accorde de l'importance aux apprentissages qui me confrontent et qui questionnent la réalité.*

Mais on y trouve aussi une préoccupation très particulière pour le développement de l'autonomie chez la personne.

Pauline: *Le contenu, pour moi, c'est le prétexte utilisé pour essayer de rendre autonome un individu. Ce n'est pas le contenu qui est important. [...] Dans un groupe d'une quinzaine d'adultes, les professeurs travaillent avec "les bonnes" (étudiantes) et celles qui ont des difficultés sont négligées, elles sont même éliminées complètement. Les professeurs ne leur parlent pour ainsi dire pas, alors elles se regroupent la plupart du temps, travaillent en retrait comme elles peuvent et essaient de passer aux examens. C'est une vraie misère! Moi, je me charge de ces filles-là; j'essaie de leur donner confiance, de leur donner une chance et de les laisser respirer un peu.*

Lise J.: *Présentement, en tant qu'enseignante, je mets*

l'accent sur le développement de l'autonomie chez l'enfant. Les apprentissages académiques, on peut toujours s'organiser pour les avoir un jour, mais l'autonomie c'est autre chose: il faut commencer jeune à la pratiquer.

Pauline: *On demande à des gens de se prendre en main, on leur parle d'autonomie, d'une prise en charge et on constate qu'ils ne sont pas capables de le faire, qu'ils critiquent énormément ... mais pourquoi? Soudainement, à un moment donné de leur vie adulte, on exige d'eux qu'ils se prennent en charge alors que depuis qu'ils sont au monde, ils ne pensent pas par eux-mêmes; tout est pensé pour eux.*

Et, dans l'achèvement de ce cycle qui le ramène de l'Université vers la société, il arrive parfois que l'adulte se trouve aussi ramené vers lui-même et saisisse pleinement l'importance de son implication personnelle, et de ses décisions dans son projet d'existence.

Micheline: *De manière générale, j'ai toujours fait mon cheminement toute seule sans l'aide de professeurs. Je n'ai jamais informé un professeur de mon orientation ni de mes besoins personnels afin qu'il me guide dans mes choix de cours. Je lisais les syllabus de cours et j'évaluais moi-même s'ils correspondaient à l'orientation que je voulais donner à ma vie comme animatrice communautaire.*

Donald: *Moi, j'ai constaté que j'ai appris beaucoup de choses par moi-même. J'ai appris à travailler dans une ferme par des lectures, en lisant des dépliants, en allant jaser avec des agriculteurs, etc. J'ai appris à bâtir ma maison de la même manière ... C'est important pour un adulte de constater que, de toute façon, il a appris ailleurs.*

C

La pratique de l'enseignement aux adultes

C. La pratique de l'enseignement aux adultes

La perception de l'Université qu'ont les adultes ainsi que la qualité de leurs apprentissages sont, comme pour tous les autres étudiants, étroitement conditionnées par les caractéristiques de l'encadrement pédagogique qui leur est proposé. Un certain nombre de ces caractéristiques apparaissent toutefois revêtir pour les adultes une importance particulière.

1. Le langage utilisé : de la simplicité avant toute chose

Le langage est une codification de la réalité; mais il est aussi une expression du degré de connaissance que l'on en a, et peut devenir pour ceux qui ont cette connaissance un moyen pour se différencier de ceux qui utilisent le sens commun, le langage courant. Il est enfin le fruit d'une éducation et le reflet de l'appartenance à un certain univers culturel, qui est souvent aussi un certain univers social.

A tous ces niveaux correspondent des cordes sensibles chez les adultes, et des obstacles potentiels à leurs apprentissages.

- A la base se trouve chez ceux d'entre eux dont la scolarité est la moins poussée leur handicap vis-à-vis du langage universitaire: il s'agit pour eux d'un autre monde à apprivoiser, et ils éprouvent surtout leurs lacunes, leur incompréhension de ce langage.

Vincent: *Moi, au niveau théorique, je ne suis pas tellement bon, mais j'ai ma manière à moi de m'exprimer. Au début, j'étais craintif, je ne parlais pas souvent parce que j'avais peur de me mettre les pieds dans les plats au niveau du vocabulaire. Les discours de syndicat et de chemin de fer ne ressemblent pas tout à fait au discours universitaire. Ce ne sont pas les mêmes mots qui sont utilisés.*

Après quelques cours je me suis senti plus à l'aise.

Guy: *J'étais très insécure, tout débalancé. Je n'osais pas m'affirmer, encore moins participer. Je ne comprenais pas la phraséologie ... peut-être mon vocabulaire n'est pas assez développé, en tout cas, je mettais toute mon énergie à essayer de comprendre les cours et à suivre tout ce qu'il s'y faisait. C'était pénible, ardu. La lecture entre autres était quelque chose qui m'infériorisait, je trouvais ça difficile et j'étais obligé de toujours me référer au dictionnaire.* [...]

J'étais minoritaire dans ma situation d'étudiant venant de la manufacture. La presque totalité des étudiants en Relations humaines venaient du CEGEP et avaient déjà des connaissances générales, des méthodes de travail, des habitudes de lecture et d'étude, alors que pour moi TOUT ETAIT NOUVEAU: le milieu, les matières transmises, le vocabulaire universitaire, les travaux personnels etc ... Ceux qui sortent du cegep ont tous lu des auteurs comme Marx, Freud, et se sont au moins familiarisés à leurs théories. Moi, je n'en connaissais rien, ou à peu près. J'avais de l'expérience pourtant, et bien souvent j'avais vécu ce qui était dit dans ces livres-là mais je me sentais quand même déphasé, d'un autre monde.

- Mais si ce premier handicap est reconnu et accepté par les étudiants adultes, il n'en va plus de même lorsque les interventions du professeur accentuent ces difficultés initiales, lorsqu'il utilise un langage spécialisé sans se soucier de le rendre compréhensible, et d'initier les adultes à la connaissance qui le sous-tend.

Guy: *Moi, j'arrive à mes cours après avoir travaillé toute la journée et je dois affronter, dans*

la majorité des cas, trois heures de théorie. Je trouve ça exigeant, j'ai de la misère. Le professeur, lui, il est complètement "parti", hermétique. Même les étudiants qui ont un bon vocabulaire ne le comprennent pas toujours. Il est très compétent mais on le comprend souvent très peu.

- Les adultes réagissent avec autant d'intensité quand le professeur fait montre d'un certain rigorisme, quant au langage utilisé par eux.

Marie-Andrée: *Le professeur avait une manière si tatillonne de corriger les travaux qu'à un moment donné je me suis sentie insécure dans mes démarches. Il aimait retrouver intacts dans nos examens les "bonnes" descriptions, les "bons" mots, c'est-à-dire ceux qu'on avait lus dans nos livres de références. A quelques reprises je suis allée le voir pour des explications concernant la correction et à chaque fois il s'en est remis à son livre.*

Ceci peut d'ailleurs d'autant mieux se comprendre si l'on songe qu'au travers de ce langage, c'est la personne elle-même qui peut se sentir visée, notamment dans ses origines sociales.

2. Le travail en équipe : des conditions à respecter

Pour beaucoup d'adultes, le travail en équipe est une technique pédagogique très enrichissante autant sur le plan humain qu'en termes d'apprentissage. Elle permet en effet de créer des conditions d'apprentissage en réduisant le niveau d'anxiété de l'adulte.

Vincent: *Encore une fois ce travail de groupe m'a apporté une certaine appartenance. J'avais tellement peur de me sentir de trop. Au contraire, pour certains travaux, des étudiants qui n'avaient pas une longue expérience sur le marché du travail, allaient jusqu'à m'appeler à la maison. Les étudiants réguliers m'apportaient leurs connaissances théoriques et moi je les enrichissais de mes expériences concrètes.*

Guy: *Dans les laboratoires, tu peux t'exprimer, échanger avec les autres étudiants tandis que dans les cours théoriques uniquement, la communication avec ton voisin est réduite à son minimum. Les moments de laboratoire m'ont beaucoup aidé à m'acclimater.*

Mais elle permet aussi, dans certaines disciplines, de mettre directement en pratique ce qui est enseigné, ou encore de simuler la réalité, dans le cadre d'un laboratoire. Il s'agit ici d'apprentissages vécus, permettant de passer immédiatement de la théorie à la pratique.

Guy: *la meilleure école c'est quand tu peux vivre ce qui t'est enseigné, voilà pourquoi le laboratoire est un type de participation qui me convient. Une des meilleures manières de comprendre une théorie c'est de la vivre, de la*

rendre réelle. Dans les cours théoriques où le professeur seul en avant de la classe communique son enseignement, les étudiants sont portés à être distraits tandis que dans les cours où ils peuvent investir plus d'eux-mêmes tout change: ils se sentent concernés.

Lise D.: *Un des apprentissages les plus importants du cours a été le jeu d'entreprise, qui par son côté compétitif a été violent pour beaucoup de gens mais qui (dans la mesure où tu en ris et où tu prends du recul), permettait d'intégrer des façons de systématiser des prises de décisions et de développer de la rapidité à décoder immédiatement des résultats.*

Il ne suffit pas toutefois de créer de telles situations dans le cours: encore faut-il s'assurer qu'existent certaines conditions sans lesquelles les avantages de cette technique se retournent contre elle.

Ceci implique nécessairement une motivation minimale des étudiants.

Réal: *La seule réticence que j'ai sur cette philosophie est qu'il est parfois difficile de fonctionner dans un groupe de personnes qui prennent plus ou moins au sérieux les activités ou mandats du groupe. [...]*

Le groupe dans lequel j'étais avait un objectif: ne rien faire. Comme j'avais plutôt besoin de me distraire, j'embarquai avec eux. Ah le pauvre animateur! Il était sûrement bien intentionné mais quinze adultes conscients qui ne veulent rien faire, faut voir ça. [...]

Tout perdu, et sans idée bien précise, me voici rendu à la "foire". Eh oui, vous avez bien lu: la foire aux P.E.C. Quelle catastrophe si toi tu ne sais pas où tu t'en vas, il y en a (d'autres) qui le savent.

Ceci suppose aussi certaines compétences du professeur en la matière.

Pauline: *L'hétérogénéité dans un groupe peut provoquer des échanges intéressants quand l'animateur a une connaissance des milieux représentés et peut ramasser les opinions, en faire une synthèse et relancer la discussion sur de bonnes questions. Or, ici ça n'était pas le cas et ç'a été pénible. D'autant plus qu'il faisait chaud et que le prof, face à nos écarts, intervenait non pas sur des questions de contenu mais sur des questions de discipline.*

Mais, de toute façon, le travail en équipe, s'il apporte une certaine richesse aux participants, y ajoute également une part de contrainte non négligeable.

Lise D.: *On a fait pour toi un calibrage des équipes en fonction de la diversité des formations (équipes qui seront les mêmes toute la session) ... fait que tu es condamné à t'entendre... Moi j'avais une longue habitude d'animation et de travail en groupe mais, pour les gens qui n'avaient jamais travaillé en équipe, ç'a dû être épouvantable. Le contexte d'intensité exigeait que les personnes d'une même équipe se fassent confiance et se divisent les parties d'un même travail. On ne pouvait tout faire de toute façon. Ce qu'il y avait de particulier aussi, c'est que les équipes, par les jeux de simulation, étaient toujours en compétition les unes par rapport aux autres.*

Aussi ne faut-il pas s'étonner si, lorsque le travail en équipe n'est pas source d'enrichissement et d'apprentissage, l'adulte

"décroche", y préférant le travail solitaire.

Pauline: *Au début du cours, le professeur nous a fait faire ensemble un témoignage de vie visant de la sorte une meilleure connaissance de chacun dans le groupe et une réflexion plus globale d'ordre philosophique (c'est-à-dire se ré-approprier son "moi"). Mais, ces témoignages en sont restés à un niveau très terre à terre, chacun en a profité pour faire l'étalage de ce qui ne marchait pas dans son secteur (les budgets, les locaux et tout le bazar ...), pour faire des plaintes à un niveau très pratique. Aussi, je me suis aperçue que chacun s'accrochait à son vécu comme s'il avait été une vérité intouchable. On ne pouvait fouiller, approfondir la réflexion à partir d'une expérience traduite sans que ça tourne en compétition. Or, on faisait à tour de rôle notre témoignage et c'en était fini pour la réflexion. À ce moment-là, moi je me suis repliée sur moi-même, je suis passée par-dessus le groupe et j'ai négocié directement avec le professeur, le présumant plus ouvert et avancé dans sa démarche, plus sensible à de multiples centres d'intérêt. [...]*

En groupe, je fonctionne bien dans les discussions mais à un moment donné j'ai besoin de décrocher (quand le groupe ne peut plus m'apporter ce que je cherche), alors je fais les travaux étudiants seule.

3. Les besoins des étudiants adultes : comment en tenir compte

Les attentes des adultes à l'égard de la formation qu'ils désirent recevoir de l'Université sont parfois bien imprécises,

> Jean-Marcel: *Je m'attendais à apprendre des choses qui me seraient très utiles dans mon métier d'enseignant mais je ne savais vraiment pas quoi et je n'avais aucune idée précise sur ce que je voulais. C'est la raison pour laquelle j'aurais apprécié un genre d'intégration comme on voit aujourd'hui dans le baccalauréat en enseignement professionnel.*

et le choix d'activités de formation qui y correspondent reflètent la plupart du temps des motivations individuelles assez contradictoires.

> Jean-Marcel: *Etant maître de mon cheminement dans ce baccalauréat spécial, j'ai pu choisir des cours ou P.E.C. que je voyais utiles pour moi et même j'ai pu réaliser deux P.E.C. que j'avais moi-même présentés car ils étaient directement reliés à mes besoins.* [...]
>
> *Je crois qu'avec des cours dirigés on peut apprendre beaucoup plus de choses en peu de temps car il n'y a pas de perte de temps comme dans les P.E.C.* [...]
>
> *N'aimant pas faire de longs travaux de recherche (seul), je n'ai pas fait de P.E.I.* mais je le regrette maintenant car je suis convaincu que cela m'aurait beaucoup aidé dans la façon de travailler et j'aurais certainement plus de facilité à rédiger ma synthèse.*
>
> *P.E.I.: *projet éducatif individuel*

Pauline: *Je m'orientais surtout vers les cours qui présentaient beaucoup de latitude au niveau des travaux personnels.*

Aussi, constatant l'inadéquation des processus de choix des cours, ou même l'absence d'un tel choix, les adultes expriment-ils leur préférence pour recevoir un support de l'université à ce niveau, afin que l'enseignement puisse être vraiment personnalisé.

Lise D.: *Je ne peux pas dire que je savais très bien à quoi m'attendre en entrant au MBA. Le formulaire de description du cours n'était pas très éloquent. Au départ, on avait même pas une liste de choix de cours (comme on voit un peu partout dans les autres programmes). On a eu une journée de préparation dans laquelle nous était présentée la configuration de notre première session mais déjà, le processus intensif était en route et ce n'était plus le temps de contester. Si ça ne faisait pas notre affaire, on n'avait qu'à partir. Il y en a qui sont partis.*

Donald: *Présentement, le choix de cours se fait de manière très intuitive et aléatoire. Le bouche à oreille est le meilleur moyen de s'assurer d'un bon cours et la plupart du temps on s'inscrit à un cours parce que, tout simplement, il s'intègre bien à notre horaire, à nos disponibilités. Idéalement, après chaque session, les gens de tous les cours devraient se rencontrer, formuler leurs apprentissages ainsi que planifier leurs sessions futures. Et l'université devrait fournir toute la latitude nécessaire à un tel fonctionnement. L'enseignement pourrait être personnalisé. L'université, avec son nombre infini de ressources peut y parvenir; il suffit seulement de dénombrer la quantité de professeurs à l'intérieur de cette boîte ... c'est "abominable".*

Mais si les besoins individuels sont difficiles à concilier, les besoins collectifs des groupes d'adultes sont, pour leur part, beaucoup plus perceptibles,

Lise D.: *C'est un cours pour lequel les étudiants avaient beaucoup d'attentes parce qu'il apparaissait pour eux un cours de recettes pour pouvoir prendre de bonnes décisions. Or le cours est très instrumental. Il nous familiarise aux outils de recherche opérationnelle ... et un outil ça ne prend quand même pas les décisions à ta place. Alors autant les étudiants avaient des attentes envers le cours autant ils ont été déçus.*

les besoins collectifs pouvant donner lieu à la définition même des contenus de formation.

Lise D.: *Un autre cours ennuyant! C'était un cours dont on avait pourtant bâti le syllabus au niveau du comité de programme à la deuxième session. Le professeur a été incapable de traduire le syllabus. Nous voulions étudier les lois concernant l'environnement, la réglementation autour de la consommation, de la fiscalité. Nous avions fait une liste des phénomènes que nous voulions étudier, liste que le professeur, sans souplesse, n'a pas respectée.*

Ceci explique l'importance attachée par les adultes au respect de leurs attentes par les professeurs, et leur solidarité face à lui, le cas échéant.

Pauline: *De l'éducation aux adultes, on en parlait pas*

dans les cours théoriques parce que le professeur n'y connaissait rien. Il n'a pas modifié son approche pour l'adapter au groupe. Il était strict sur les horaires (10 minutes de pause-café, pas plus!), sur la discipline et en plus, dans les travaux il ne s'attardait qu'à corriger les fautes d'orthographe ... (On se demandait même s'il ne corrigeait pas seulement les fautes d'orthographe tellement on n'était pas sur la même longueur d'ondes.) Puis, il y a eu entre nous des accrochages au moment des discussions dûs à la méconnaissance du prof de l'éducation aux adultes. [...]

Comme les sujets mis de l'avant lui étaient inconnus, il ne pouvait réellement animer le déroulement de la discussion, qui de plus révélait un groupe aux préoccupations très hétérogènes.

Donald: *A un moment donné, il s'était créé entre nous une dynamique étudiante assez intéressante à l'intérieur de laquelle le professeur dérangeait plus qu'autre chose. Par ses questions, il nous orientait parfois complètement à côté de notre sujet.*

Exigeants et critiques vis-à-vis du professeur qui ne respecte pas leurs attentes, les adultes le sont tout autant vis-à-vis de celui qui les laisse totalement libres,

Yvon: *Pas d'encadrement, pas de bibliographie importante. Il y avait un syllabus dont on ne se servait pas. Il pouvait tout aussi bien nous parler de sa voisine que de ses expériences avec sa femme ou sa blonde. La psychologie de l'affectivité: c'était tout et rien à la fois. A un moment donné, il nous a proposé des séances de relaxation. Nous autres les étudiants, (moi le premier) on trouvait ça correct, "ben cool", mais avec du recul je me rends compte que le cours ne m'a rien apporté.*

On avait un travail à faire qui pouvait recouper n'importe quoi. Le professeur disait: "faites ce que vous voulez! Quelque chose sur l'humour, sur l'amour, la mort ...".

ou de celui qui ne comprend pas leurs besoins,

Donald: *Le professeur a une approche complètement libertaire: le laisser-aller. C'est un bonhomme "le fun" mais très insécurisant, érudit, un intellectuel parfait. Il n'appliquait aucune notion d'animation et pourtant, sans syllabus, il disait qu'il voulait partir de nos attentes, de nos besoins. Mais il ne les comprenait pas la plupart du temps.*

ce qui les amène parfois même à un certain scepticisme.

Pauline: *Les étudiants ont "descendu" le cours et le professeur à qui ils reprochaient sa pédagogie non directive. A la première journée du cours, le prof insistait pour que le groupe définisse ses besoins, dise ce à quoi il s'attendait en termes d'apprentissage. Il leur a donné un syllabus, de la documentation sur la philosophie de l'éducation des adultes, des références, mais ça n'a pas marché. C'est toujours la même chose qui arrive: c'est inutile de dire à des gens de se prendre en charge quand on sait fort bien qu'ils ne sont pas capables de le faire, qu'ils ne sont pas autonomes, qu'ils ne sont pas "outillés" pour le faire.*

Pourtant un certain nombre de témoignages indiquent qu'il est

possible d'écouter les besoins des adultes et de les situer dans un cadre de formation.

Lise D.: *C'était mon cours optionnel; je voulais vraiment retourner faire de la finance. On a eu beaucoup de plaisir avec le professeur qui s'est adapté assez rapidement au contexte - on était seulement cinq dans le cours. Il a fait le tour des préoccupations de chacun de nous et a élaboré ses séminaires en fonction de nos besoins. On est sortis du cours avec des clés de synthèse importantes. Le professeur a été excellent.* [...]

Les adultes y voient d'ailleurs des éléments de motivation et d'insertion harmonieuses dans les cours.

Donald: *Pour établir le contenu du cours, il s'est basé sur les attentes et les besoins étudiants. En équipe, nous formulions nos besoins et allions les écrire au tableau puis nous les passions au vote afin d'en dégager les points les plus importants. Ensuite seulement, il se situait personnellement par rapport au résultat. Cette approche andragogique est très dynamique et fructueuse car un mandat rédigé au tableau, issu de nous, est plus impliquant qu'un syllabus de professeur lu au début d'un cours et dont on ne se sent nullement responsables.*

Guy: *Dans un autre cours, très structuré, où le professeur ne prévoit pas au commencement de la session cette espèce de "briefing" étudiant, c'est trop difficile pour moi d'interpeller régulièrement dans la classe. Dans ce con-*

texte, je n'oserais pas intervenir à chaque fois que je ne comprends pas quelque chose. J'aurais peur de chanter toujours la même chanson, de me mettre dans une situation "à part des autres".

Il n'en reste pas moins que la prise en considération des besoins, si elle est nécessaire, n'est pas pour autant suffisante. Exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes également, les adultes attendent du professeur qu'il les pousse encore plus loin.

Pauline: *Que le professeur construise son cours à partir des besoins et du vécu du groupe est très correct (je le fais aussi en tant qu'enseignante aux adultes) mais il doit travailler aussi à ce que les individus du groupe se dépassent personnellement. [...]*

Mais je me demande si c'est plus enrichissant de travailler en équipe; chacun fait sa partie pour se débarrasser au plus vite car l'optique de départ chez la majorité des étudiants est de s'en tirer avec le moins de travail possible. Ils sont là parce qu'ils sont obligés (pour avoir un job ou ne pas en perdre un) et ils sont peu disponibles. C'est très difficile: au détriment d'une réelle réflexion sur l'éducation des adultes, règne cette espèce de compétition malsaine qui se crée toujours entre gens insécures. Mais peut-être est-ce moi qui suis puriste ...

Devra-t-il répondre à cette attente?

4. La relation professeur-adultes : un encadrement à assurer

Sous bon nombre d'aspects, les heurs et malheurs de la relation professeur-adultes se présentent de façon assez similaire à ceux des relations que les professeurs entretiennent avec les autres étudiants.

Mais comme les adultes ne consacrent pas la plus claire partie de leur temps à l'Université mais à leur travail, et viennent investir à l'Université une importante partie de leurs temps libres, et comme leurs attentes en termes de formation s'alimentent à des contextes concrets vis-à-vis desquels ils désirent mieux agir, les effets de cette relation sur les adultes s'en trouvent comme amplifiés. Peut-être les adultes sont-ils plus motivés à l'égard de leurs études, et plus exigeants à l'égard de leurs maîtres ...

Ceci s'observe au chapître des difficultés rencontrées. Certains comportements des professeurs dans leur relation avec les adultes sont en effet violemment critiqués:

- l'hostilité face aux étudiants adultes

Lise D.: *Or, le professeur exacerbait les différences idéologiques ainsi que les réflexes des étudiants de la classe. A titre d'exemple: pendant une discussion où un étudiant parlait du tiers-monde, la réponse du professeur a été: "toi tu as une barbe et puis tu as les cheveux longs, alors?" C'était fini! On a tous réagis comme de grands enfants et on s'est chicanés avec le professeur. Par la suite, les gens que je qualifierais de plus à gauche ont commencé à se regrouper. Tout cela, non pas dans un contexte de guerre mais dans un contexte où tout le monde exige sa part du gâteau. Donc, autant Monsieur X ... aurait pu retenir notre attention par sa compétence, autant son caractère désagréable, exagéré, a tout gâché.*

Donald: *Par ailleurs, c'est un gars qui, dans un fonc-*

tionnement autre que le tutorat, n'écoute généralement pas les attentes ni ne tient compte des suggestions des étudiants. Il accepte difficilement les critiques affirmant que la manière directive avec laquelle il fonctionne est efficace et rentable.

- l'ignorance des besoins des adultes

Lise D.: *En plus, celui qui donnait le cours, enseignait au MBA pour la première fois. Il était "plate" et déconnecté. Il a condensé en deux semaines le cours qu'il donnait habituellement sur une session, et n'avait aucunement l'habitude d'enseigner à des adultes. C'était d'autant plus catastrophique que les étudiants se faisaient une image compliquée du cours et qu'ils avaient besoin de support pour y faire face. En plus, la matière qu'il donnait nous semblait impertinente. On avait l'impression, avec lui, de jouer à la maternelle ... sentiment peu apprécié dans un groupe comme le nôtre où la plupart des gens avait pris une année de leur temps, sans solde, pour étudier. Dans un contexte comme celui-là, [plusieurs avaient des familles], je pense qu'il est fondamental de pouvoir décoder le pourquoi de ses apprentissages. Plusieurs étudiants disaient partir perdants de cette histoire.*

- ou encore un certain mépris

Yvon: *Je ne sais pas si le professeur avait vraiment pris le cours au sérieux. C'est bête à dire mais j'avais l'impression qu'il se déplaçait pour venir donner le cours à Valleyfield comme s'il venait rencontrer un groupe de fer-*

mières. C'était tellement relaxe que c'en était invraisemblable. Bref, moi je n'ai jamais pu savoir ce qu'était la psychologie de l'affectivité.

Et les effets de cette relation peuvent même menacer le processus d'apprentissage de l'adulte.

Guy: *La psychologue qui donnait le cours n'était pas présente aux désirs du groupe, elle menaçait de nous abandonner, et les conflits se sont multipliés. Dans les mises en situation du cours, je ne prenais pas ma place. Je me sentais dans une insécurité très forte, à un point tel que mon épouse m'a dit: "si ça te bouleverse tant que ça, lâche tout, ça n'a aucun bon sens de te voir dans cet état".*

Vincent: *Monsieur X... nous mêlait et nous insécurisait. Son approche humaine n'était pas bonne. Sa matière l'intéressait mais on aurait dit qu'une barrière le séparait des étudiants. Il parlait vite et écrivait mal. Souvent, on lui demandait de répéter des explications. La première fois il le faisait volontiers, la deuxième aussi, mais rendu à la troisième il s'exaspérait. Je n'étais pas le seul, nous étions plusieurs à ne pas comprendre et à demander régulièrement des explications supplémentaires. À un moment donné on s'est même demandé "mais qu'est-ce qu'on fait assis ici?".*

Deux choses apparaissent clairement aux yeux des adultes à partir de ces constations:

- ils ont un fort besoin d'encadrement

Donald: *Selon la conception du professeur, les étudiants doivent faire eux-mêmes le cours; c'est bien, mais ce qui faisait problème c'était qu'il ne nous fournissait pas l'encadrement dont on avait besoin. Au contraire, il était ailleurs, dans son érudition. Je le trouvais tout de même sympathique ... une chance! Du cours, j'ai appris quelques théories, mais je retiens surtout de l'échange entre les participants.*

- et ils s'attendent avant tout à être respectés.

Lise D.: *S'il y a quelque chose à changer au MBA, ce sont les attitudes des professeurs et de la direction du programme. Le professeur qui livre son contenu doit vraiment s'adapter aux types d'étudiants de sa classe. C'est l'exigence pédagogique la plus élémentaire.*

Car ces adultes savent aussi s'organiser pour se faire respecter, si leurs besoins ne sont pas entendus par les professeurs.

Lise D.: *Il y a eu dans la classe un réel phénomène de regroupement des étudiants et de négociations avec les professeurs. La charge de travail demandée par les professeurs était au fur et à mesure qu'avançait la première session, de plus en plus contestée. On demandait aux professeurs d'ajuster leur façon de faire au fait qu'on était des adultes avec une expérience sur le marché du travail. Ça n'était pas toujours évident pour eux. On s'est alors donné une organisation étudiante avec un exécutif de trois personnes qui négociait auprès des professeurs, les contenus et les charges de cours ainsi que les examens. Cette structure obligeait les professeurs, à leur pre-*

mier cours, à nous présenter prévisions et objectifs (contenu du cours, horaire etc ...)

Ces demandes ne sont pourtant pas si difficiles à accommoder, puisque certains professeurs y parviennent, et que la relation qu'ils créent avec leurs étudiants adultes est très appréciée d'eux. Le dénominateur commun de ces interventions heureuses est souvent la capacité d'écoute et la patience du professeur.

Guy: *Le professeur qui a été le plus près de ce que je vivais, le plus présent à mon insécurité et à mon sentiment d'infériorité, c'est le professeur du cours "Initiation au travail en petits groupes". J'étais au commencement de mon bacc quand j'ai suivi son cours, je n'avais fait qu'une semaine d'intégration. J'en étais donc à ma deuxième semaine d'université, c'était tout nouveau et ne sachant pas comment me situer, j'étais tout perdu. Je lui demandais souvent d'être plus clair dans ses exposés, de donner des définitions à ses mots, etc. Et si j'ai osé plus m'exprimer avec lui c'est qu'il était parmi les professeurs celui le plus à l'écoute des étudiants.*

Yvon: *Le professeur était conscient de mes angoisses et de celles des autres étudiants. Il restait après le cours et nous ré-expliquait, avec calme et patience, les points incompris. Il nous rassurait, nous trouvait drôles d'être aussi anxieux. On sortait de l'université parfois à 9h au lieu de 8h et les exercices se continuaient à la maison. Finalement, je passe mon premier examen: 88% ... j'étais content. Pour le deuxième, j'ai décroché la note 81%. Je me suis mis à aimer ça. Moi qui pensais ne pas être en mesure de passer à travers le cours ou tout juste, j'ai eu un A comme note finale. C'était inespéré!*

Marie-Andrée: *Le professeur était très structuré, il a respecté son syllabus à la lettre. Lorsqu'il*

sentait la moindre incompréhension dans le groupe, il reprenait en d'autres termes ses explications. Un très bon pédagogue, humoristique et souple. Il a corrigé mes examens en tenant compte de ma réalité, de ma logique et de la façon dont j'ai appris par le passé. Sur trois examens, j'ai demandé deux révisions sur des questions qui faisaient appel à des connaissances subjectives ou qui étaient sujettes à multiples interprétations. Il s'est prêté volontiers à ces révisions.

Mais souvent aussi, la clef du succès du professeur semble être sa référence aux pratiques du monde du travail.

Vincent: *La crème des professeurs! C'est un avocat syndical compétent, énergique et déterminé à nous faire apprendre. Il tenait à ce qu'on sache les procédures de grief. Il était toujours prêt à nous aider même en dehors des heures de sa charge de cours. J'ai beaucoup appris. [...]*

Le professeur était un ancien permanent de la CEQ. Un excellent professeur avec une bonne connaissance théorique et beaucoup de pratique. Il apportait son propre témoignage au niveau de l'arbitrage. Il s'emballait en discutant: un individu très dynamique. Comme travaux pour l'évaluation, nous avons simulé un arbitrage de grief et nous avons eu un examen qui exigeait du par coeur (comment interpréter une convention collective). Il va sans dire que mes apprentissages dans ce cours me servent beaucoup dans mes activités professionnelles.

Lise D.: *Je pense que Monsieur X... qui donnait le premier cours, "Marketing", a eu une importance dans le contexte. Ce professeur considérait les étudiants et nous avait amenés à développer une forme de respect pour la matière qu'il donnait. C'était un professeur que tout le monde appréciait et qui a eu une importan-*

ce capitale au niveau de notre intérêt à continuer la maîtrise. Il avait une approche très intégrée où il utilisait beaucoup son expérience personnelle (des applications concrètes) pour passer à travers une matière qui, pourtant, pouvait être très théorique. Aussi, c'est un gars très polémique: il discute beaucoup, il réfléchit tout haut. Personne n'a l'impression, avec lui, de se faire vendre un produit fini qu'il faut gober.

Yvon: *Elle est excellente dans ce mode de fonctionnement. Je pense que c'est dû à son expérience de l'enseignement, à son expérience de vie à elle. Elle a fait beaucoup d'intervention sur le terrain et elle est capable de rendre accessibles des idées habituellement difficiles.*

Mais il reste un aspect vis-à-vis duquel les adultes se trouvent dans une position plus particulière: il s'agit du support qu'ils peuvent recevoir en dehors des cours. A cet égard, il semble qu'il y a encore des améliorations à apporter, en termes de disponibilité des professeurs. Il s'agit en fait de faire en sorte que la relation professeur-adultes puisse être tout simplement possible. C'est là le minimum que les adultes attendent d'eux.

Yvon: *J'ai vécu une expérience plutôt "bête" avec lui: par téléphone j'avais pris un rendez-vous pour le rencontrer en vue d'obtenir des explications sur mon cheminement à l'intérieur du baccalauréat. Je suis parti de Valleyfield m'attendant à ce qu'il prenne au moins une demi-heure pour m'expliquer l'orientation générale du module. Je voulais avoir des explications sur mon cheminement à l'intérieur du baccalauréat parce que j'étais mêlé devant les récentes modifications aux profils. Je voulais savoir entre autres, si j'avais le droit de piger des cours un peu partout puisque je n'avais pas le goût, contrairement à*

d'autres étudiants, de privilégier un profil à un autre. Je voulais vérifier aussi si c'était valable d'agir ainsi au niveau d'une formation psychosociologique. Mais ça n'a pas été possible de le faire. Manifestement, je le dérangeais. Il a été très technicien et expéditif. Alors, inutile d'expliquer pourquoi après cette expérience, je ne suis pas allé négocier mon cours "Introduction à la sociologie" soit pour me le faire créditer ou remplacer. J'aurais cependant dû le faire. [...]

Je ne sais pas, je n'ai jamais mis le doigt sur la raison précise. Les professeurs ne sont pas suffisamment disponibles en dehors de leurs heures de cours. Et ils devraient l'être. Ils devraient l'être pour aider des étudiants à déceler leurs forces et leurs faiblesses tout au cours de leur cheminement d'apprentissage.

5. Les travaux universitaires : rendre claires les exigences et initier à la méthode

Pour des adultes qui vont à l'Université après avoir été longtemps à l'écart des études, les travaux universitaires ont un caractère assez angoissant, lorsque d'emblée l'adulte vit une certaine infériorité en termes d'apprentissge.

Jean-Marcel: *L'Université me rendait très nerveux au début parce que je ne savais pas quoi ou comment procéder sur demande de travaux. Je ne voulais pas passer pour pire que j'étais et je devais travailler trois fois plus que maintenant pour produire le même travail. Je souffrais d'insécurité face à la valeur des travaux que j'exécutais.*

Les exigences relatives aux travaux universitaires ne sont donc pas pour eux des données puisqu'ils n'ont pas eu l'occasion de s'y familiariser comme les étudiants issus des collèges et il importe de les leur rendre claires. Pour la même raison, il importe aussi tout particulièrement de les outiller pour qu'ils puissent les réaliser. C'est là une attente légitime de leur part à l'égard de l'Université (et que peut-être partage un bon nombre d'étudiants en première formation dont l'Université déplore précisément le manque de méthodes).

Guy: *Comment présenter un travail? C'est une base ... mais je ne l'avais pas. Je n'avais aucune méthode et ce sont les étudiants qui m'ont beaucoup aidé à ce niveau. Je regardais leurs travaux et m'en inspirais. Le travail en équipe aussi a été un problème. Au début je me suis senti écrasé, je ne prenais pas ma place du tout, je n'arrivais pas à vendre mes idées.*

Encore faut-il, bien sûr, que les demandes de travaux que l'Université formule à leur égard soient réalistes et pertinentes en regard des objectifs d'apprentissage poursuivis. Mais ceci n'est que l'expression d'une exigence pédagogique élémentaire.

Lise D.: *Il y avait en plus, un examen à la fin de la semaine pour lequel nous n'étions pas préparés. Le professeur nous avait indiqué les textes à étudier la veille de l'examen ... il y en avait peut-être pour 400 pages de textes ... c'était effrayant. Et pour comble, l'examen en question ne vérifiait aucunement notre capacité de créer. Il évaluait notre capacité de synthèse et de "régurgiter" autrement nos lectures. On est sortis de cette semaine-là déçus et écoeurés de passer des examens ... On a bien dû en passer une vingtaine cet été-là.*

6. L'environnement administratif : une éducation permanente à bâtir

La complexité de la machine universitaire est connue et l'Université en est bien consciente, puisqu'elle se préoccupe de plus en plus de l'accueil de ses nouveaux étudiants. Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'organiser quelques activités sociales à la rentrée d'automne, mais aussi de permettre à chaque étudiant de se situer dans le programme auquel il s'inscrit et de se familiariser avec les procédures en cours. En ce sens les adultes qui suivent des cours dans le cadre de programmes réguliers et non à la pièce, indiquent nettement le chemin qu'il reste encore à parcourir.

Marie-Andrée: *Ça me faisait quasiment peur d'aller à l'université. Elle m'apparaissait une bien grosse machine surtout que je n'avais pas connu le CEGEP. Lors de mon inscription comme étudiante libre, je n'avais dû remplir qu'une petite formule, sans plus, tandis que l'inscription "officielle" voulait dire beaucoup plus de démarches et de papiers, ... Je mystifiais tout ça.*

Guy: *L'entrée à l'UQAM a été difficile. L'accueil réservé aux étudiants est insuffisant, si bien que je me suis senti un peu comme un enfant d'école, perdu. Heureusement, j'avais des amis à l'université qui m'ont expliqué le fonctionnement de la boîte.*

Il ne s'agit pas seulement de l'accueil des étudiants. Leur critique s'exerce aussi à l'égard:

- des contradictions existant entre les possibilités offertes par les programmes et les modalités qui viennent les concrétiser, et souvent en restreindre la portée; contradictions que lisent les adultes de façon particulière.

Donald: J'y avais fait une liste indiquant un ordre successif de cours et d'apprentissages convenables pour moi (tel cours à telle session ...) mais rien n'a fonctionné puisque les horaires et le contenu des sessions changeaient régulièrement. Voilà pourquoi, entre autres, je me suis joint au conseil étudiant.

Yvon: Une chose m'a toujours frappé dans cette université: les horaires ne sont jamais planifiés en fonction de la clientèle importante que sont les étudiants adultes. Les adultes ne peuvent jamais avoir de rendez-vous le soir avec un directeur de module. La plupart des services administratifs, de secrétariat sont ouverts de 9h à 5h, durant les heures où les étudiants adultes travaillent.

- <u>des incohérences dans le fonctionnement des programmes.</u>

Jean-Marcel: Au tout début, mes deux compagnons et moi avions pris le même cours (même titre et même sigle) mais avec trois professeurs différents. Ils avaient chacun leur façon de voir et de donner le cours, mais à l'étude des trois syllabus, on pouvait se rendre compte qu'il n'y avait pas eu concertation entre les trois enseignants vu que les contenus de cours étaient très différents les uns des autres. J'ai aussi suivi le même cours à deux reprises, c'est-à-dire dans le diplôme 1, le cours PEDC 105 "Techniques de travail en groupe" et dans le baccalauréat le cours EDU 4700 "Techniques de créativité", le contenu était le même exactement et à l'inscription on ne pouvait me renseigner comme ce fut le cas dans la majorité des inscriptions. Ce cours fut quand même bénéfique pour moi car il s'était passé six ans entre l'inscription aux deux cours.

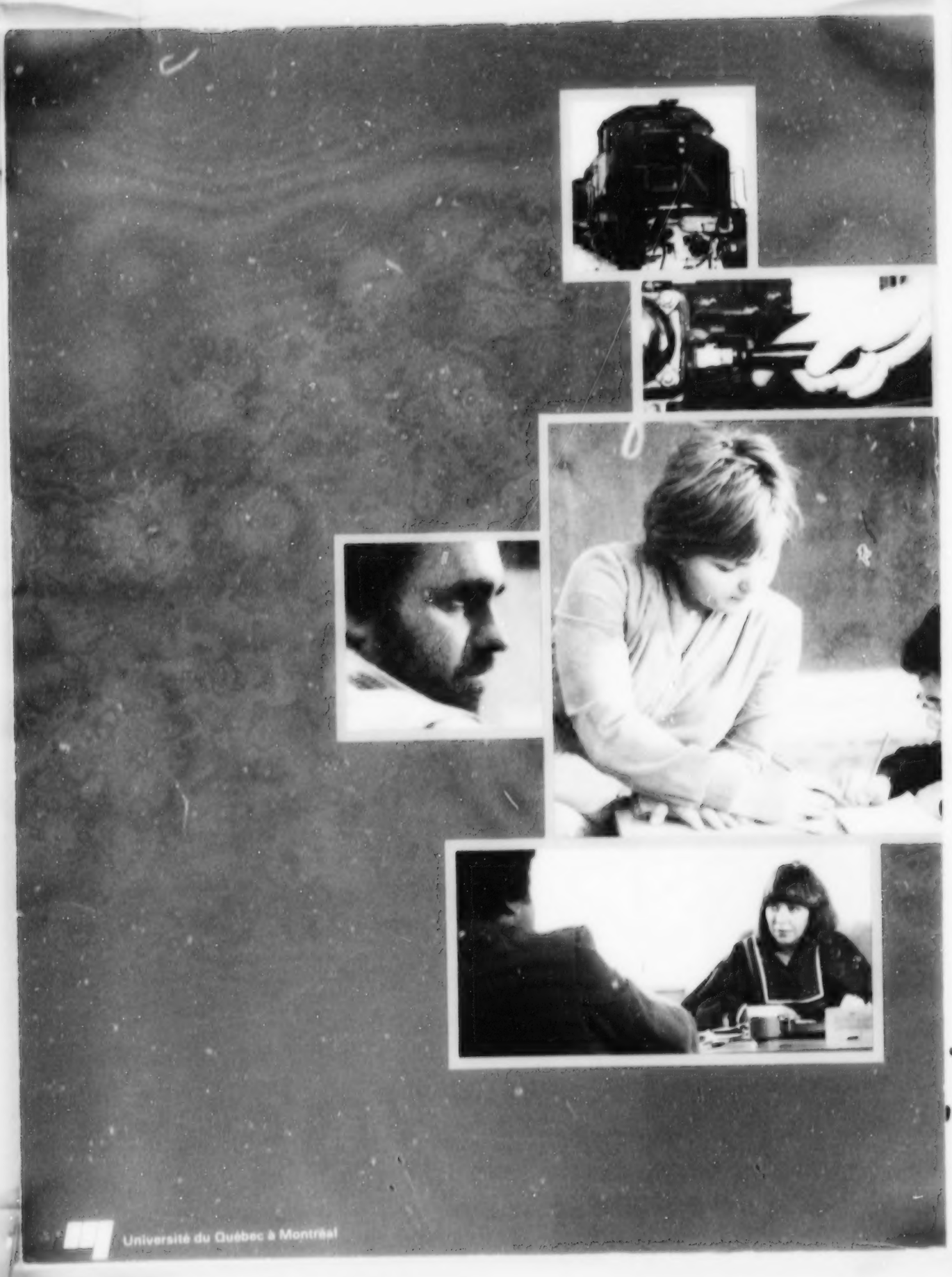
Donald: Lorsqu'au conseil étudiant nous avions organisé une réunion des professeurs, c'était la première fois qu'ils se rencontraient pour se parler de leurs cours respectifs ... Il n'y avait aucune cohérence d'un cours à

l'autre. Et cette lacune existe encore. Présentement, comme il n'y a pas de liens entre les cours, le même contenu peut être donné dans deux cours différents alors qu'il y a des contenus importants qu'on peut ne pas voir du tout. Pour ma part, ayant identifié cette carence, j'ai fait moi-même les liens à travers mes cours et ça m'a aidé; c'est même pour cette raison que mon expérience est positive.

C'est ainsi que les étudiants adultes, sur la base de leur expérience pratique à l'Université parviennent à poser, à l'Université, le même type de questions que celles qu'elle s'adresse ou que la société lui pose, et contribuent à définir sa mission d'enseignement aux adultes.

Pauline: *Un système plus centré sur la personne qui cherche à s'exprimer, à croître, à se développer. Dans un système d'enseignement permanent, un éventail de possibilités serait offert à l'individu et la tâche d'adaptation reviendrait à l'institution plutôt qu'à l'individu: adapter l'institution à l'individu plutôt que d'imposer l'institution à l'individu.*

Achevé d'imprimer en février 1982
sur les presses de l'imprimerie
La Renaissance Inc. à Sainte-Foy


Université du Québec à Montréal